FORMACIÓN DOCENTE · LENGUA Y LITERATURA



Lenguas propias-lenguas ajenas

Conflictos en la enseñanza de la lengua

Paola Iturrioz



libros del
Zorzal

FORMACIÓN DOCENTE · LENGUA Y LITERATURA



Lenguas propias-lenguas ajenas

Conflictos en la enseñanza de la lengua

Paola Iturrioz



libros del
Zorzal

Lenguas propias
Lenguas ajenas

Paola Iturrioz

Lenguas propias
Lenguas ajenas

Conflictos en la enseñanza de la lengua



libros del
Zorzal

Paola, Iturrioz
Lenguas propias lenguas ajenas : conflictos en la enseñanza de la lengua . 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Libros del Zorzal, 2014. (Formación docente. Lengua; 0)
E-Book.

ISBN 978-987-599-341-9

1. Educación. 2. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 25/02/2014

IMAGEN DE TAPA: NB

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de *Lenguas propias-lenguas ajenas,* escríbanos a:
info@delzorzal.com.ar

www.delzorzal.com.ar

Para Antonia

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son los problemas de la enseñanza de la lengua en la escuela? ¿Se pueden definir de una vez y para siempre? ¿Es necesaria una formación permanente o el docente puede seguir adelante con aquello que "funcionó" alguna vez? ¿Existe un único modelo que permita trabajar todos los aspectos de la escritura y de la lectura? ¿Las últimas corrientes lingüísticas son siempre superadoras de las anteriores? ¿Es necesaria la teoría o sólo se aprende "a leer leyendo y a escribir escribiendo"?

Un libro que pretenda trabajar los problemas de la enseñanza de la lengua supone un contrapunto frente a cualquier teoricismo que sin mirar lo que sucede en el aula se autoconvence de su eficacia, y un contrapunto también frente a cualquier aplicacionismo que imagine que las teorías –legitimadas por la universidad, los diseños curriculares, los manuales escolares, incluso las teorías de otros colegas– pueden "aplicarse" sin mediaciones y con un supuesto de universalidad que desatienda la diversidad que la escuela supone. No todas las teorías sobre el lenguaje son válidas en el campo educativo ni una única permitiría explicar los complejos procesos que se juegan en el decir, leer y escribir; menos aun si se reconoce que cada práctica no se da en el vacío ni en condiciones ideales elegidas sino en un contexto que la determina: alumnos y docentes que, a su vez, provienen de diferentes espacios y formaciones.

A partir de estas convicciones, este libro intenta avanzar en el planteo sobre los problemas de la enseñanza de la lengua en un recorrido que abarca tanto los saberes sobre el lenguaje ya conocidos en la tradición escolar como así también aquellos que puedan resultar más "novedosos" en función de los problemas que una práctica concreta presenta.

En este intento es preciso "leer" lo que dicen los relatos, los escritos, las escenas de trabajo en las aulas: leer lo que impone la particularidad. Es en esa particularidad donde están los docentes y

alumnos actuando, con sus maneras de pensar y decir el mundo, en los más variados escenarios en los que la práctica educativa se produce. Algunos apartados de este libro, entonces, partirán de experiencias de aula que nos permitan identificar problemas y, en función de estos, intentar construir un espacio de propuestas.

Hemos incluido el término "conflicto" en el título de este libro porque es un término que de alguna manera explica una forma de ver y de entender el mundo. Las relaciones y los intercambios sociales pueden ser explicados, a grandes rasgos, según una visión de consenso o, por el contrario, ser ligados a la visión del conflicto, las tensiones y las luchas.[1]

Pensemos, para comenzar, en los conflictos que pueden darse entre el ámbito científico y el ámbito educativo. Por ejemplo, cuando ciertos avances en las ciencias del lenguaje producidos en la universidad a la espera de su utilización en las aulas, son tildados por la escuela de "rebuscados" e "inaplicables" o, al revés, cuando en la escuela se crean saberes –los podríamos denominar "escolares"– que nada o poco tienen de ligazón con los que se están originando en la universidad. Ahí se produce un conflicto: en un caso se construirán prejuicios sobre la escuela (su falta de formación, su "atraso") y en otros se construirán prejuicios sobre la universidad (su "indiferencia", es "cerrada"). Es posible que quienes hayan transitado por la formación universitaria reconozcan ciertas ideas sobre la escuela, compartidas entre los compañeros recién egresados, tales como que para empezar a dar clases de lengua tenían que olvidar todo lo aprendido en su formación, pues nunca podrían aplicarlo en la enseñanza en el nivel medio. Pero también pudimos ver estos prejuicios cuando, en el marco de las tareas de capacitación que hicimos en escuelas estatales del conurbano bonaerense, nos encontramos con una primera reacción de resistencia por parte de los profesores porque pensaban que vendríamos a exponer las últimas teorías sobre la lengua sin "meter los pies en el barro", dicho de otro modo, sin conocer los problemas de sus alumnos. Prejuicios, entonces, sobre la "teoría" o prejuicios sobre la "práctica" que se resolverán en la situación escolar de diferentes maneras y en

diferentes grados: habilitando ciertas formulaciones y desechando otras, con indiferencia hacia ciertos postulados y recuperando otros.

A su vez, en cada uno de estos ámbitos, en el interior de las instituciones, también se producen tensiones: los directivos consideran indispensable una "capacitación" para los docentes de la escuela pues observan en los boletines altos índices de repitencia en el primer año; situación que los docentes, por su parte, adjudican a otras variables y se resisten a "dejar pasar de año" a alumnos. O cuando los profesores proponen una manera de confeccionar las planificaciones anuales que es tachada de insuficiente por la coordinadora del área. O, por ejemplo, las discusiones surgidas en relación con cuáles deben ser las líneas rectoras de organización de la materia: se propone al docente organizar el año a partir de las tipologías textuales –según líneas innovadoras del diseño curricular– pero el profesor, por múltiples razones, tamizará esa propuesta con aquellas que viene trabajando desde hace años. Cada caso, en la práctica, mostrará estas tensiones de diferentes formas; incluso pueden "negociarse" aquellas posturas que se presenten como contrarias ya que la negociación es también el resultado de un conflicto.

Por otro lado, los docentes de una escuela tampoco están siempre de acuerdo. Muchas veces no hay consenso con los profesores de otras materias ni de los docentes de Lengua entre sí. Por ejemplo, no siempre hay acuerdos en relación con la cuestión de a quién le compete enseñar a escribir o resumir: si es una tarea exclusiva de los profesores de lengua o si es una tarea que atraviesa todas las áreas del conocimiento. Ni hay consenso entre los docentes de lengua sobre, por ejemplo, con qué lenguaje hacerlo, qué lugar ocupará la literatura entre los otros discursos que deben trabajarse en el área, si la gramática es o no una teoría adecuada para la formación.

Y dentro del aula, a su vez, los conflictos también pueden vislumbrase entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí: aceptaciones, resistencias y negociaciones en las relaciones personales y en las relaciones con el saber que son producto de formaciones y orígenes distintos. Conflictos que se extienden

también a la comunidad educativa: con los padres, con los vecinos. O con el mercado editorial: cuando las editoriales presentan sus productos –los libros de texto para docentes y alumnos– como materiales de trabajo que explicarían los “nuevos contenidos” o los temas propuestos por los Contenidos Básicos Comunes, están luchando por una mejor ubicación en el ámbito escolar.

Es que básicamente el currículum es un espacio de lucha. Como lo definió Alicia de Alba: “es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”.[2] Luchas por distintas concepciones del lenguaje, por el conocimiento, por las maneras de trabajarlo.

Estas luchas, estas tensiones se expresan en el lenguaje. Y hay formas de hablar y de escribir que, de acuerdo al lugar en el que las personas se encuentran, pueden resultar “propias” o “ajenas”.[3]

Un padre que espera que su hijo encuentre y desarrolle en la escuela la lengua que considera que no tiene en su casa o en su barrio se ubica del lado de lo ajeno, de lo “otro”. Cuando dice que “lo manda a la escuela para que aprenda a hablar como se debe”, ese padre deposita su confianza en la escuela pues ésta es para él el lugar donde su hijo aprenderá esa otra lengua valorada positivamente en relación con la lengua del hogar, autovalorada como insuficiente para la vida en sociedad. Pero también puede ser al revés; hay quienes luchan toda la vida para que no se les quite lo “propio”, una lengua propia que simboliza toda una cultura que se conformó a lo largo del tiempo. Las dos vertientes pueden ser posibles porque la identidad, y la lengua representando a esa identidad, puede ser camisa y piel a la vez;[4] es decir, uno es quien es por el lugar donde nació, las costumbres que aprendió, la lengua materna que adquirió en el hogar, pero también según cómo quiere ser o cómo quiere que lo

vean los demás, según dónde elige vivir y dónde quiere estar. La lengua es la piel y también una camisa con diferentes talles.

Entonces la lengua, además de ser una convención y una imposición social e histórica, puede ser un ejército con capa y espada,[5] que sirve para luchar, para resistir. A principios de siglo se llevaron a cabo en la escuela argentina esfuerzos tendientes a silenciar voces “extranjeras” que, sin embargo, se seguían escuchando en el recreo: esto nos habla de lo que los sociolingüistas denominan “lealtad lingüística” o “símbolo de pertenencia a un grupo”. En este sentido podemos interpretar también algunos silencios de nuestros alumnos en algunas situaciones escolares: como una resistencia a perder lo “propio” o como un reconocimiento de la valoración negativa que portaría una forma de habla particular, de modo tal que si no puedo reproducir esa lengua, “mejor me callo”.

Es que a veces se toma prestada una lengua que no sentimos “propia” –para los discursos académicos o cuando queremos impresionar a un profesor, por ejemplo– y no siempre se sale airoso: ese préstamo nos desnuda, pone al descubierto que no nos sentimos cómodos. Son los fenómenos que la sociología del lenguaje ha definido como de “hipercorrección” para explicar cómo influyen nuestras ideas acerca de lo que es “correcto” en una situación determinada que, a veces, muestran justamente lo contrario, que desconocemos la norma y nos es “ajena”.

Otras veces, es la escritura la que se nos presenta como una lengua “ajena”, bien porque no es una práctica habitual o bien porque produce cierto temor (“es difícil”, “da trabajo”). Claire Blanche-Benveniste la llama “lengua dominguera” y muestra, a través del análisis de la escritura de varios chicos, cómo cuando se escribe se saca a relucir la lengua reservada para los domingos, los días distintos, los días de fiesta. Para otros, quizás, pueda significar el espacio de lo privado y, de ese modo, el espacio de la intimidad, de lo “propio”, el espacio donde encontrarse con uno mismo o donde “reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos de las propias experiencias”, como dice el pedagogo crítico Henry Giroux.

Los profesores también nos sentimos muchas veces ajenos, afuera del juego en algunas situaciones de aula. Los chicos utilizan "jergas" al hablar o en sus textos, que aparecen cargados de términos que desconocemos, y nos preguntamos una y otra vez qué habrán querido decir o escribir.

Lo mismo puede ocurrirnos si nos metemos en un aula universitaria de ciencias astronómicas y sentimos que estamos en otro planeta porque las palabras nos resultan "ajenas"; o si en una clase de lengua oímos a los alumnos recitar el paradigma verbal de la segunda persona del plural y nos creemos en otro país.

Lenguas, en fin, que son propias, lenguas que son ajenas o, mejor dicho, que son propias en algunos momentos y ajenas en otros.

Este libro intentará desarrollar estas cuestiones en una lengua que no se sienta ajena.

1 Las corrientes sociológicas inscriben sus formulaciones y teorizaciones según dos grandes líneas denominadas del "consenso" o del "conflicto". En general, los estudios que se ubican en la primera sostienen una visión armoniosa y cooperativista de la sociedad –también del lenguaje–, y los de la segunda buscan explicaciones vinculadas con las luchas por los valores e intereses culturales, religiosos o étnicos, que son producto de la desigualdad viven los distintos grupos.

2 De Alba, A., Currículum: crisis, mitos y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

3 Plantear lo "propio" y lo "ajeno" no significa que pensemos estos términos como antitéticos. Por el contrario, consideramos que siempre hay relaciones y diálogos entre las personas y los grupos sociales, ya que la identidad no es algo fijo sino que siempre está en permanente proceso de cambio, de préstamos y de cruces en un mundo que se "comparte", aunque muchas veces de manera "conflictiva"y desigual.

4 Dice Hobsbawn que la mayoría de las identidades colectivas son opcionales, no ineludibles. Con esta frase se posiciona frente a las conductas racistas que encuentran en la piel las diferencias identitarias y olvidan que las personas también pueden desplazarse de los caminos marcados.

5 Esta metáfora es de utilización en los estudios sobre conflictos de lengua en un país, por ejemplo las luchas de grupos indígenas para oficializar sus lenguas.

CAPÍTULO 1

1. Conflictos del profesor

El profesor de Lengua de nivel medio o de EGB 3 casi siempre es receptor de los reclamos que suelen hacer los profesores de otras áreas. Se les dice que “los chicos no saben escribir”, que “les cuesta entender cualquier texto que se les dé para estudiar”, que “estudian de memoria porque no saben resumir”, que “apenas pueden expresarse con un vocabulario adecuado”, por citar algunos de estos reclamos. Podríamos postular con certeza que la tarea de enseñar a leer, escribir, comprender, exponer o resumir no sólo es una tarea del profesor de lengua, casi siempre profesora de lengua, sino que compete a todas las disciplinas dado el carácter transversal de la lengua y su presencia en todas las áreas del conocimiento. Frente a los reclamos, el profesor de lengua seguramente propondrá que en cada materia se trabaje con el lenguaje técnico o apropiado para el tipo de texto que se busque desarrollar, que se propongan variadas situaciones de escritura y no sólo las de examen para corroborar que se estudió (respuestas cerradas y únicas, pruebas con multiple choice, por ejemplo), que se enseñen técnicas de estudio, etc. En definitiva, las escuelas son espacios con exigencias lingüísticas en cualquier área, ya que las relaciones con el conocimiento se producen a través del lenguaje.

Sin embargo, aun en escuelas en las que se llevan adelante tareas interdisciplinarias, parecería ser que se continúa pensando que es exclusivamente el profesor de lengua quien se formó para trabajar los problemas del lenguaje tanto en la oralidad como en la escritura. La tradición pesa. En este sentido, los profesores de otras áreas suelen decir que los profesores de lengua son más sensibles a las distintas variantes del lenguaje, a los registros adecuados para tal o cual situación, a los posibles estilos o maneras de escribir, en otros términos, que son quienes tienen el oído más entrenado para la

corrección, que por la formación no se fijan "sólo en el contenido" sino que, por el contrario, para ellos la "forma" es central. Mucho se ha dicho acerca de los profesores de lengua como "guardianes del tesoro de la lengua" y de la función de mantener la norma que la gramática describió.

Efectivamente, los profesores del área de lengua fuimos formados para trabajar los aspectos "problemáticos" del lenguaje, fundamentalmente porque reconocemos la incidencia que ciertas maneras de usar la lengua tiene en la sociedad y el modo en que puede determinar que algunos avancen y "algunos queden a mitad de camino". Frases como "hablan con jerga adolescente y lo peor es que escriben igual", "contestan con monosílabos" son preocupaciones que competen a nuestra tarea.

Estos reclamos resultan válidos y con fundamentos si buscamos formar alumnos "capaces de desempeñarse en diversas situaciones comunicativas, tanto orales como escritas", y "si queremos proporcionarles herramientas para el afuera", para "que sean libres y críticos". Se escuchan, hoy, estas sinceras voces; muy distintas, por cierto, de aquellas que remitían a imágenes de profesores de otras épocas, convencidos y formados en la certeza de un país igualitario y homogéneo, en la seguridad de los paradigmas normativos, en la convicción de que la tarea debía prescribir modos de ser argentino a partir de la enseñanza de una única lengua y una única cultura.

Ha corrido mucha agua bajo el puente. El eslogan del "crisol de razas" que definía a nuestro país "quedó hecho trizas",[6] y paralelamente se cuenta con el aporte de investigaciones que se hicieron en aulas de diferentes escuelas –nos referimos específicamente a los aportes que la sociolingüística ha realizado al campo de la educación, tanto para entender los conflictos que se vislumbran en la escuela como institución como para analizar las "barreras lingüísticas y culturales" que existen entre la lengua y la cultura de los alumnos y las exigidas en las situaciones de enseñanza–.

Los profesores hoy, decíamos, se encuentran involucrados en las ideas de cambio social y aceptación de la diferencia: seguramente

realizan sus prácticas diarias en escenarios atravesados por la pobreza, la desigualdad y la diversidad cultural. Estas ideas, además, están plasmadas en los diseños curriculares de manera explícita. Citamos de la introducción a los Contenidos Básicos Comunes:

> *Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y la extensión de una lengua –en nuestro caso el español como lengua nacionalno debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades,*

Y en otro párrafo se afirma:

> *La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social [...]*

En este documento se define en una nota al pie lo que se entiende por lengua estándar: “La difundida en los medios de información masivos (televisión, radio y periódicos) formalizada sobre la base de la norma de la lengua escrita”.

Ahora bien, la pregunta que seguramente surja de aquí sea por las maneras en que esos objetivos pueden resolverse en el aula: cómo pensar unas prácticas diarias en las que tomen forma estos propósitos sin que se conviertan en un discurso vacío o en pura retórica.

Esta trama compleja –y cotidiana– toma forma en un hacer, es decir, se resuelve en la práctica de la enseñanza de la lengua de maneras a veces contradictorias: corregir o no corregir, habilitar voces o clausurar voces, permitir o censurar. Y es justamente aquí donde se fundan las disyuntivas para un profesor de lengua: no

desvalorizar los usos lingüísticos particulares de los alumnos en tanto conllevaría una desvalorización de la cultura de origen familiar o barrial, a la vez que se tiene como objetivo la “estandarización” en tanto les permitiría una “inserción positiva en la sociedad”.

Alrededor de cincuenta entrevistas semiestructuradas a profesores de distintas escuelas y con diversas formaciones, realizadas por alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de San Martín durante los años 2003, 2004 y 2005, muestran este conflicto que, en la práctica cotidiana de enseñanza de la lengua, se expresa en el debate entre varias opciones.

Hay quienes apuestan por un proceso gradual; en ese sentido, dice una profesora:

> *Entiendo que debieran respetar la lengua del grupo a cargo, para lo que deberían esforzarse y conocerla y entenderla desde su contenido, para luego, y desde ese lugar, aportar a los sujetos otra gama de posibilidades lingüísticas que a su vez potencie otras posibilidades sociales en general.*

Otros, por el contrario, encuentran que

> *Los docentes para ser comprendidos, en muchos casos, tratan de adaptarse a las circunstancias de los jóvenes, contribuyendo (sin darse cuenta) a crear un dialecto áulico nuevo para lograr la comunicación con sus alumnos, y eso deforma la lengua y a la larga favorece el fracaso.*

Se habla de “bajar el lenguaje”, aunque a veces se “nivele para abajo”, o se aclara que “el docente debería estar capacitado para bajar su nivel de lenguaje sin romper la isotopía estilística”.[7]

Por último, el grupo que apuesta por la opción de “mezclar el código del alumno con el lenguaje escolar”, creando una lengua “a medio camino entre el lenguaje de los alumnos y el lenguaje netamente escolar”, “que sea familiar como el de los alumnos para

poder enseñar, pero sin caer en la vulgaridad”, “aquella que no haga perder la idiosincrasia, pero que a la vez los prepare para el mundo del conocimiento”, o planteándose: “ponerse en el lugar del ‘yo te entiendo’ y desde ahí intentar ayudar a nuestros alumnos a reconstruir nuestra lengua, para que usen una y otra lengua”.

Carlos se explaya en relación con el diseño curricular:

> *Por un lado el espíritu de la Ley Federal de la Educación trata de que cada región tenga su “propia identidad” –esto no significa nada desde el punto de vista de la clase social dentro de esa región–, pero para mi sería bueno que todos usen el mismo lenguaje.*

En fin, se ensayan en el aula distintas maneras de trabajar esta tensión a la que hacíamos referencia.

Pierre Bourdieu, en el marco de la sociología de la cultura, ofrece algunas pistas de análisis de este conflicto.[8] En tanto define a la escuela como un “imperio dentro de un imperio”, esto es, una institución que se ubica en un marco social, histórico, político y cultural, los docentes no tenemos una completa libertad a nivel de las decisiones ni de las acciones que en su seno se generan. Esto quiere decir que un profesor no puede, sólo por proponérselo, cambiar todas las ideas que los hablantes de una sociedad tienen sobre la lengua o, más específicamente, sobre las valoraciones que los hablantes hacen de las lenguas, en tanto comprometería seriamente las posibilidades de sus alumnos en la vida social y en sus futuras ocupaciones. Entonces, a menos que se cambien todas las leyes de la estructura social –que son las que definen lo que es correcto y lo que no lo es, lo que resulta aceptable en cierta circunstancia e inaceptable en otra, cómo hacerlo–, el profesor no hará más que “suspender” momentáneamente estas leyes mientras dure su clase pero en el “más allá del aula”, en la vida social, continuarán las ideas dominantes sobre las distintas maneras de usar la lengua. De este modo, las buenas intenciones de “respeto a la diversidad lingüística” de un docente en relación con el habla de sus alumnos se verán sin

sentido o, peor aun, pueden colocarlos en una situación de desventaja.

Entonces, ¿el profesor no tiene posibilidad de intervenir? ¿El papel del profesor de lengua seguirá siendo, como lo fue en otras épocas, el de homogeneizar culturalmente a través de la imposición de una única lengua definida como la “correcta”, la “nacional” o la “escolar”? ¿Dónde quedan los planteos sobre el respeto a las formas de habla particulares, familiares o barriales? ¿Las situaciones de desventajas están asociadas con el “vale todo”? O al revés, ¿es una corrección insistente sobre las formas particulares de habla la que determina estas desventajas?

Seguimos con Pierre Bourdieu, quien en el mismo libro dice:

> *Pienso que una de las consecuencias prácticas de lo que he dicho es que la conciencia y el conocimiento de las leyes específicas del mercado lingüístico, que se sitúa en tal o cual clase en particular, pueden transformar completamente la manera de enseñar.*

En nuestras palabras: que el reconocimiento, en principio, del conflicto que implica para un profesor de Lengua la tarea de actuar sobre la lengua (las disyuntivas entre aceptar las variantes particulares de ciertos grupos de alumnos o rechazarlas, corregirlas o habilitarlas) es el punto de partida porque es desde allí, en función de ese reconocimiento, que pueden pensarse otras prácticas escolares.

Para un profesor reconocer el conflicto implica diferenciar entre cuestiones meramente lingüísticas y las actitudes que se tienen frente al lenguaje, más aun, poner al “descubierto” el peso que esas actitudes tienen en las valoraciones que se hacen de los alumnos. En Lenguaje y escuela, el sociolingüista Michel Stubb muestra que ciertas intervenciones docentes pueden afirmar y reforzar las relaciones de poder en y a través del lenguaje, pues la situación didáctica, como espacio crucial en el que se dan los primeros

contactos con ciertas formas del lenguaje presentadas como “correctas”, puede colaborar con la reproducción de exclusiones.

Gran parte de la sociolingüística –en este sentido resultan interesantes sus aportes para pensar el quehacer docente– muestra cómo el lenguaje se presenta como indicador de valores sociales, dicho de otro modo, cómo determinadas formas de decir construyen prejuicios o valoraciones anticipadas acerca de la inteligencia, el carácter o la valía de un alumno: se identifican ciertos rasgos lingüísticos (si pronuncia o no la s final, por ejemplo) como marcas de educación, condición primitiva o incultura, sin tener fundamentos lingüísticos, puesto que ninguna variedad de lengua se considera superior o inferior a otra. En definitiva, la sociolingüística se ocupa de las creencias, valoraciones o evaluaciones que hacen los hablantes con respecto al lenguaje de otros hablantes y la incidencia de éstas, en el caso de la clase, en las posibilidades de éxito o fracaso escolar. El “efecto pigmalión” o “la profecía de autocumplimiento” son conceptos de la pedagogía que explican cómo esos poderosos estereotipos, en nuestro análisis estereotipos lingüísticos, hacen que los hablantes-alumnos sean etiquetados como “carentes” o “prestigiosos” de acuerdo a las variantes sociales o regionales del lenguaje que utilicen. Son evaluaciones anticipadas que provocan que los alumnos, en este caso, crean de antemano que “no podrán”, que “no sirven para eso que se les pide”, por lo que la profecía se cumple. Dice Maxi de 16 años, en el marco de las entrevistas que presentamos:

> *Siempre me andan diciendo que hablo mal y en las pruebas escribo mal. yo no sirvo para hablar bien porque nosotros no tenemos plata y ellos tienen más educación. Nosotros hablamos a lo bruto. Por ejemplo, algunos ablan con otros y disen gil y lo otros los que tienen plata no, son más respetuosos. Las mujeres profesoras ablan mejor que los varones.*

Y asentarse en rasgos superficiales del lenguaje, como puede ser el léxico o la pronunciación de un alumno, constituye uno de los

grandes peligros para el profesor, en tanto con ello se realiza –sin desearlo y sin saberlo– la transmisión de estereotipos desde un poderoso espacio institucional como es la escuela. Desde allí, se pueden promover actitudes de violencia cultural y lingüística (como ejemplo extremo basta pensar en las prohibiciones de uso de lenguas aborígenes en el aula) y, por último, se pueden causar conflictos sociales debido a lo que se llama “lealtad lingüística”.

Retomar las palabras de Maxi pueda, quizás, servir de ejemplo. Cuando Maxi dice –y su respuesta no es una excepción ya que es similar a la de sus compañeros– que se queda callado porque “no sirvo para hablar bien”, está reconociendo que hay dos maneras diferentes y para él están relacionadas con el poder adquisitivo o la clase social. Su silencio puede interpretarse como el reconocimiento del “valor” que su discurso puede tener en el aula, puesto que justamente sabe que entre las dos maneras de hablar hay una que es la “correcta” (la de “ellos”, “los ricos”), aunque él no pueda reproducirla o no quiera hacerlo. Ninguno de ellos ponen en discusión el papel de la escuela, y más específicamente el papel del profesor en la clase de lengua: “un profesor es un profesor, me tiene que enseñar para seguir estudiando o trabajar, tiene que hablar así como nosotros pero después no, tiene que enseñar a hablar bien” dice Ignacio. Sin embargo, aun reconociendo el papel formador de la escuela y reconociendo el valor de una forma “correcta” de habla –distinta que la suya–, se mantienen esas prácticas de uso de la lengua propia.

Posiblemente, no pueda reproducirla –entonces “me quedo callado”– porque, además, reconoce el “precio” o las consecuencias negativas que portarán sus palabras. A su vez, esa otra forma correcta es la de los “otros”, la de los que “tienen plata”, la de “ellos”. Algunos alumnos decían la de “los tragas” o “chupamedias”, personas con “las que no tengo nada que ver”. A esto nos referíamos cuando citamos los estudios de sociología del lenguaje que hablan de violencia simbólica y lealtad lingüística. En otras palabras, hay una notable uniformidad con respecto al valor y a las ideas de cuál es la

lengua correcta y cuál no, aunque haya diversidad de prácticas lingüísticas. Volveremos sobre esto más adelante.

Pero a lo que queremos llegar es a que es necesario “blanquear los estereotipos” y transparentar los mecanismos que transmiten esas puestas de valor a partir del lenguaje que tenemos tanto profesores como alumnos. Y esto puede hacerse en las clases de Lengua con nuestros alumnos. En otras palabras, los conflictos de un profesor sobre cómo llevar adelante sus clases sin evaluar los modos particulares de sus alumnos en términos de “carencia” o “incultura” ni tampoco descansar en la simple idea de que son “diferentes” a la lengua “estándar”. Cualquiera de estas dos opciones deja sin asidero la posibilidad de intervención que todo profesor del área tiene en tanto puede ayudar al desarrollo de la lengua denominada “correcta” o “estándar”.

Escuchemos las palabras de Graciela:

> *Buena parte de los docentes trata de considerar que todo puede avanzar, mostrar que en la escuela podemos aprender, progresar. Son los que cuando escuchan a un chico hablar en la escuela como cuando viene de un boliche se involucran y lo corrigen para que se exprese mejor. Yo lo veo mucho acá, en esta escuela marginal, y me parece bien porque lo veo como una forma de ayudar, de tratar de incorporarlo a otra vida (en la casa nadie les va a inculcar porque vienen de padres analfabetos, sin estímulos escritos, que no leen). También están los que discriminan a los chicos, son los que los escuchan y no les dicen nada, no los corrigen pero hablan mal de su forma de hablar a espaldas de ellos. Algunos dicen –yo los escuché– que es un asco cómo se expresan y cosas por el estilo.*

Aquí, la profesora resume dos posturas que se pueden tomar frente a la corrección de la lengua y explicita la suya, apuesta por la corrección, por involucrarse, pues es la manera de incorporarlos a “otra vida”. En el mismo tono, la voz de Estela dice:

La escuela intenta igualar pero evidentemente no lo consigue. Lo intenta para insertar al marginado en la sociedad pero éste no está interesado, ya que en su medio logra comunicarse, a pesar de su pobrísimo vocabulario. Habría que pensar que como se siente imposibilitado de antemano de participar en las leyes del mercado lingüístico no se interesa por aprender.

Sea porque no quieren –"no les preocupa aprovechar las herramientas de la escuela para perforar las barreras de la selectividad social", "porque no le interesa pues le alcanza con su pobrísimo vocabulario"– o sea porque no pueden –"no se va a poder enseñar esa lengua porque la casa influye más", "en la escuela están sólo cuatro horas al día y el resto con su familia y en el barrio"– se sostiene una imagen de alumnos según la "carencia" o todo lo que no tienen ni pueden tener producto de su socialización primaria. Quienes sostienen estas ideas resuelven esta "carencia" manteniéndose firmes en "la lengua que se debe enseñar en la escuela y que me enseñaron que tengo que enseñar", puesto que de antemano se ha perdido la "confianza" en lo que los alumnos son capaces de hacer. La sociología del lenguaje denomina a esta idea como "teoría del déficit". Pero, también, se polarizan las reflexiones hacia otra que se denomina "teoría de la diferencia" y que inhibe tanto como la anterior cualquier posibilidad de intervención docente. Dice Mirta:

Esto de la censura se lo debo a la sociedad, a la escuela, a mis viejos. Yo no corrijo, cada uno tiene algo diferente para decir. Me río de mis colegas o amigas docentes, dicen que los chicos son insufribles, que no saben hablar. Me parece que quieren que hablen como ellas hablan y se expresan. ¿No nos bancamos las formas de expresarse de un chico de la villa? Yo he tenido alumnos del instituto Alvear, y sentíque no podía corregirlos, habitamos distintos espacios, una cultura diferente, una variedad infernal. Eso no se dice, eso no se hace. Tema: la vaca, ni loca, antes dejo la docencia.

La resolución práctica de esta última idea suele ser la de habilitar esas otras voces sin ningún trabajo sobre la lengua, o la de “copiarse de la manera de hablar de los chicos” –que, en las respuestas de los jóvenes se presenta como “ridículo”–. Tan peligroso puede ser pararse en la idea de déficit como en la de diferencia, ser partidario de una u otra.

El desafío entonces, en este punto, es en esa línea delgada –en las teorías que se perciben como opciones excluyentes– develar que hay creencias asociadas a la lengua; que hay reglas que hacen que veamos a los demás según como se expresan, pero también que en esas maneras de expresarse hay algunas que son valoradas y otras desvalorizadas; que no podemos salir a gritar la injusticia de estas valoraciones pero sí podemos en la clase de lengua trabajar estas reflexiones con nuestros alumnos. Por ejemplo, por qué no discutir con los alumnos la poderosa influencia que tuvo la política del descubrimiento de América en la conformación de nuestro idioma, que los cambios en la lengua o en la manera de evaluar la lengua tienen que ver con las fuerzas dispares de los grupos en el plano económico, social, político o militar; más aun, por qué no discutir el papel que la escuela tuvo también en esos procesos. Quizás, estas reflexiones que nos permiten los temas del área ayuden a los alumnos a comprender ciertos fenómenos de los cuales hoy son testigos o protagonistas.[9] Lo mismo puede ocurrir con temas de la normativa como la ortografía, que tantas veces han sido discutidos en términos de métodos –si conviene el visual, las reglas o el dictado–, y pocas en términos tanto de los procesos por los cuales hay ciertas exigencias respecto de la escritura como del prestigio que implica una escritura ortográficamente correcta o normativa.

A continuación trabajaremos estas consideraciones en relación con la norma lingüística.

2. Conflictos con la norma: describir o prescribir

La corrección lingüística siempre está ligada a la idea de norma, cualquiera sea la forma de entender esta noción.

¿La norma es la gramática? ¿Existe una única norma y, en relación con esto, hay consenso acerca de cuáles son los rasgos que la definen? ¿Existe una norma escolar? ¿Qué está diciendo un profesor cuando enuncia que sus alumnos hablan y escriben mal? ¿La norma está ligada al habla o es sólo dominio de la escritura? ¿Quiénes definen lo que es normativo-normal? Éstas son preguntas que, en no pocas oportunidades, pueden darse por supuestas producto de ciertas tradiciones en las maneras de trabajar la corrección.

Lengua estándar versus lenguas vernáculas, código elaborado versus código restringido, lengua normativa versus anormativa, lengua escrita versus lengua oral, lengua culta versus lengua vulgar, lengua polifónica versus lengua monológica, lengua legítima u oficial versus lengua ilegítima, lengua escolarizada versus lengua no escolarizada son denominaciones teóricas producidas por autores provenientes de distintas disciplinas y en distintos momentos históricos. Estos pares dicotómicos tienen en común el hecho de considerar que es una situación social y política la que determina qué se considerará lengua legítima, estándar, normativa o elaborada y en función de esa consideración se medirán los otros usos lingüísticos que serán definidos por su contrario como vernáculos, anormativos o restringidos, si seguimos con las categorías expuestas en el párrafo anterior o, en versiones menos académicas, usos "motosos", "tumberos" o marginales del lenguaje. Es decir que cuando decimos que un alumno "no se expresa bien" o "habla de manera incorrecta", en esas frases interviene todo un proceso de larga data, en esas frases resuenan ecos de toda una historia escolar en nuestro país en la que ciertos grupos dirigentes eran los encargados de definir una política lingüística y educativa; en otras palabras, en qué lengua debía enseñarse y cuál desterrarse del espacio escolar. No hay nada de "natural" ni "neutral" en lo que se entiende por "hablar bien" o por "hablar mal"; por el contrario, estos juicios son el resultado de un largo proceso en el cual han intervenido en primer lugar la escuela –y los instrumentos como las gramáticas, los diccionarios y los textos literarios– y, también, los medios de comunicación para privilegiar

una variedad de lengua reconocida como la lengua y concebida como el modelo al cual debían adaptarse las prácticas lingüísticas.

La cercanía que tiene el término “norma” con “normal” en el diccionario, y una misma raíz, se nos ocurrió como un buen ejercicio de análisis. Luego de localizar en el diccionario de la Real Academia Española la palabra Norma: Regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc. | Precepto jurídico, se avanza y en el renglón siguiente se encuentra la palabra Normal: Dícese de lo que se halla en su natural estado | Que sirve de norma o regla. | Dícese de lo que por su naturaleza, forma o magnitud se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano. Así, pasado un tiempo, se olvida que esas reglas fueron confeccionadas explícitamente por un grupo y se creen naturales, “normales”.[10]

Entonces, es preciso desnaturalizar esa relación, recordar una y otra vez que los rasgos que caracterizan a una norma son arbitrarios, producto de decisiones de políticas lingüísticas y políticas educativas acordes a los objetivos que se tengan. No fue el azar lo que determinó que en 1492 se haya publicado la primera gramática, la de Antonio de Nebrija, para sistematizar la lengua española, que no era otra que la lengua castellana. Castilla, ciudad en la que residía la reina, se erigió por entre las demás provincias y fue esa circunstancia la que determinó el valor de una lengua por sobre las demás. Lo mismo vale para nuestro país. Los cambios vinculados con lo que en diferentes momentos se consideró como lenguaje correcto o normativo no tienen que ver con modificaciones inmanentes de la lengua, sino que son las circunstancias “externas” las que los producen. Las gramáticas de Estado acentuaban la dimensión normativa en un escenario en el que la escuela se presentaba como el lugar donde, sin medios coercitivos, se imponía una lengua nacional y una cultura nacional: una norma. Las gramáticas, de ese modo, dibujaban las fronteras que separan la lengua oficial de otras variedades, lenguas o etapas anteriores de la misma lengua. Así, delimitaban y legitimaban esa variedad consagrada en parte por el uso escrito, a la vez que suministraban una idea de lengua que hacía posible una visión unificada o, mejor dicho, la conciencia de unidad más allá de la

diversidad de prácticas lingüísticas. En esos casos, en los que la norma ocupa el frente de la escena, la regla se confronta con la transgresión y es este el juego que permite ver la construcción de una regularidad. La norma escolar, sistematizada en la gramática –"arte de hablar correctamente una lengua", como se define en el diccionario de la Real Academia Española–, será la que finalmente se imponga como la lengua normativa. La función disciplinadora de la gramática se muestra con mayor nitidez cuando se acentúa la dimensión normativa y se intenta hacer aceptable la arbitrariedad que la sustenta. Hay "modelos de época".[11]

Aquí, la pregunta que nos hacemos es por el "modelo de época" que se sostiene en la escuela actual, si la norma está ligada a la gramática, como lo fue en otras instancias, y si la escritura direcciona las consideraciones sobre la norma. Bourdieu sostiene que sólo en épocas de crisis de la institución escolar, se plantea la "cuestión de la lengua" y surge la pregunta por cuál lengua enseñar. En casos de crisis –esos casos privilegiados en los que es necesario definir políticas lingüísticas que respondan a nuevos requerimientos sociales, que a veces se explicitan en los documentos oficiales a nivel nacional pero que también se juegan en las aulas–, las ideas sobre el lenguaje que tienen tanto docente como alumnos exhiben con mayor nitidez su funcionamiento ideológico; es decir, muestran las problemáticas sociales que se confrontan en el espacio de la escuela.[12]

A juzgar por las respuestas que dieron los profesores en las entrevistas, cuando se les pregunta sobre la norma, rápidamente se explayan acerca de las confrontaciones y de las posiciones sociales de sus alumnos que se exhiben a través del lenguaje. Roberto, profesor en una escuela pública y director en una escuela privada, dice:

> *Las diferentes clases sociales deforman a su gusto la lengua, creando dialectos distintivos de su clase social. Hay un pobre vocabulario en los jóvenes actuales que adaptan palabras para poder comunicarse. La lectura es escasa y por ende no se enriquece el vocabulario. Por el contrario, [a los alumnos de*

clases sociales bajas] la lectura les resulta difícil, y no llegan a comprender, en el fondo, lo que el autor quiere decir.

O en palabras de Julián, de 43 años:

Las diferencias que se observan son al querer expresar una idea o concepto. Los estratos más altos presentan un bagaje de palabras más amplio, que genera una mejor interlocución y una más rápida captación de lo que se quiere decir.

María resume que "la clase social baja utiliza el lenguaje más despectivamente, es más soez. A mayor grado en la escala social, mayor calidad, el vocabulario se refina y se enriquece. Y al revés".

Similares a estas reflexiones que surgieron a partir de la pregunta por la norma son las otras respuestas que analizamos. Se agrega que esos conflictos entre el habla de los docentes y de los alumnos, o de los alumnos entre sí, se deben a la procedencia de clase o dependen de si se trata de una "escuela pública de primera o de segunda" que, a su vez, está determinada por el "barrio o la ciudad en que se hallen las escuelas".

Entre los factores que determinarían el habla de los alumnos se encuentran el hogar, la familia, el barrio y los medios de comunicación –a diferencia de lo que proponen los Contenidos Básicos Comunes que definen la lengua estándar según la utilizada en los medios masivos de comunicación–. Dice Pato:

Pienso que las diferencias pueden ser: educación; apropiación del criterio de ubicuidad; paupérrimos estímulos lingüísticos en los hogares de escasos recursos; posmodernidad que privilegia lo visual sobre lo escrito.

Coinciden en que sus modelos fueron "mis profesores, mis maestros, los conductores (no así los programas de TV), los reporteros y la mayor parte de los periodistas", "la literatura clásica",

o simplemente “Borges”, “Bécquer”, en la mayoría de los casos en los que se optó por nombrar escritores literarios.

En general, en las palabras de los profesores se circunscribe la idea de norma a los rasgos léxicos exclusivamente.[13] En el plano de la escritura, la ortografía es el aspecto que se visualiza con mayor nitidez a la hora de considerar la norma (casi siempre “desviaciones de la norma”), mientras que en el plano fonético-fonológico es el tono o el acento el índice que se utiliza como normativo o anormativo (por ejemplo, la aspiración o caída de la s final o el estiramiento de sílaba final en el conurbano bonaerense). “La diferencia radica en el nivel promedio de la clase, que hace desconocer un gran número de palabras y, de las pocas conocidas, la dificultad de pronunciarlas correctamente” dice Damián, profesor de Lengua de un segundo año de polimodal.

El problema más grande, en estas observaciones, parece ser el de asociar determinadas formas de habla con la inteligencia o la capacidad de aprender un código. La profecía que se autocumple, como decíamos antes. Repensar esos prejuicios es la punta del ovillo en una tarea de intervención posible, no para cambiar las normas, sino para trabajar los aspectos estables de la lengua, los que en el campo de las políticas lingüísticas se denominan aspectos del “corpus” –ortografía, sintaxis, por ejemplo–. El desafío sería cómo trabajar esos aspectos estables que, en tanto norma, son inmodificables a la vez que valorados, habilitando paralelamente reflexiones sobre su carácter histórico y construido, y sobre las valoraciones y prestigios que portan. Es decir, pensar unas prácticas que atiendan a la vez a los aspectos del “corpus” y del “estatus” de una lengua. En un libro de texto, Hacedores de textos 6, se proponen consignas de trabajo con la ortografía que trascienden las fundamentaciones que, en general, suelen darse y que vinculan los errores con la incomprensión del mensaje (la mayoría de las veces ése no es el problema; sin embargo parecen ser las únicas explicaciones que ofrecen los manuales del área) sino que las trabajan a partir de la discusión sobre las implicancias y el sentido de las normas ortográficas.[14]

En este tipo de intervenciones estamos pensando cuando hablamos de trabajar la lengua en sus dimensiones conflictivas.

6 Neufeld, M. y Thisted, J., "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1999.

7 Se pregunta en estas entrevistas por la opinión personal con respecto al tema, sin embargo, salvo en muy pocos casos, se contesta en primera persona. El resto enuncia cómo deberían actuar los otros docentes.

8 Bourdieu, P., "Lo que quiere decir hablar", en Sociología y cultura, México, Grijalbo, 1990.

9 Seguimos en este recorrido a Beatriz Bixio en "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura" en Lulú Coquette, nº2, Barcelona, noviembre 2003.

10 Por ejemplo, cuando Javi de 16 años contesta que la escuela "enseña una lengua normal para la gente de clase alta".

11 Para esta temática remitimos a Bombini, G., Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960), Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, y Sardi, V., Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

12 Nos llamaban la atención todas las cuestiones que disparaba la pregunta por el lenguaje, que, en apariencia, no tenían relación con la pregunta que los entrevistadores habían hecho. Por ejemplo, se preguntaba: ¿Cómo describirías el lenguaje de tus alumnos en distintas situaciones académicas? Y Elsa responde: "Hoy tuve un incendio en el aula, le prendieron fuego a una chica que no es querida, le tiraron un papel encendido debajo del banco. Son groseros, me dicen 'Elsa-lame', no tienen lenguaje, hablan del 'porro'. No pueden dar una lección, yo para que trabajen les llevo fotocopias".

13 Los docentes utilizan diferentes términos como sinónimos de norma. Por ejemplo, lengua dominante –y su par dicotómico es la lengua tumbera–, lengua enciclopedista, lengua semicultural –lengua costumbrista o chabacana sería su contrario– y lengua formal –y su correspondiente lengua vernácula–.

14 Algunas consignas al respecto se proponen en García Montero, A., Schuvab, V. y Sarul, E., Los hacedores de textos 6, Buenos Aires, El Hacedor-Cronopio Azul, 2000. Si bien no hay una referencia explícita a la cuestión de las valoraciones sociales que implica una escritura correcta, se amplía la noción de error en la consideración de que las dificultades no son sólo de los alumnos. "Los grandes también se equivocan", "¿Por qué será que tenemos errores de ortografía?", son subtítulos de este manual que se acompañan de preguntas a los alumnos acerca de cómo se las "arreglan con el tema de la ortografía y qué sugerencias harían". En el mismo punto transcriben respuestas de otros alumnos tales como: "Mi papá me dice burro, aprendé a escribir", "A mi no me alludan en nada", entre varios ejemplos. Este tipo de introducción al problema de los errores permite discutir con los alumnos la relevancia que tienen los datos "extralingüísticos" sobre la ortografía.

CAPÍTULO 2

1. Conflictos en la práctica de enseñanza de la lengua

A lo largo de estas páginas intentaremos encontrar cada vez –en el análisis de registros de clases concretas, en producciones escritas de alumnos de EGB 3 y polimodal de escuelas públicas y privadas, en el recorrido por los documentos curriculares, en las consignas para trabajar determinados contenidos, en las perspectivas de ciertos libros de texto– distintas maneras de comenzar a problematizar en torno a la enseñanza de la lengua. Específicamente en este capítulo, las abordaremos a partir del análisis de los contextos en que se producen y circulan consignas para trabajar algunos contenidos de Lengua.

Los problemas podrían plantearse según un recorrido histórico. Sin embargo, como se verá en el apartado siguiente, donde realizaremos una historización del tratamiento de algunos contenidos de la enseñanza de la lengua en los manuales editados en los últimos 30 años en nuestro país –específicamente los contenidos de la sociolingüística trabajados en las distintas consignas–, ese recorrido histórico mostrará que hay una lógica de sumatoria y acumulación a la hora de enumerar cuáles son los problemas de la enseñanza de la lengua hoy.

En un orden más o menos sucesivo, y en ciertos momentos paralelos, podrían plantearse los siguientes momentos: la crisis de la gramática estructural, la incorporación de nuevas teorías lingüísticas a la enseñanza y su articulación con la teoría gramatical, las decisiones en relación con los conocimientos a enseñar en el plano institucional (Contenidos Básicos Comunes) y los desafíos que, desde el punto de vista didáctico, significa la selección de contenidos, el problema específico de la construcción de una propuesta frente a los riesgos del academicismo y del abuso de la dimensión metalingüística con el consecuente desplazamiento de las prácticas

de lectura y escritura y, en relación con esto último, la proliferación y yuxtaposición de categorías portadoras de distintos marcos teóricos a veces, incluso, contradictorios. Los aspectos vinculados con la formación y la capacitación docente son también problemas a ser considerados.[15]

El interés por analizar la propuesta editorial reside en que, según nuestra experiencia de trabajo con profesores, el libro de texto se presenta como el soporte básico de la actividad áulica frente a contenidos percibidos como "innovadores" o ausentes en la formación de grado. Éste es el caso de los contenidos de la sociolingüística que, si bien no son nuevos, podemos afirmar que han tenido alguna presencia en los Contenidos Básicos Comunes a partir de la Reforma Educativa y en las propuestas de consignas de libros de texto –tanto en los destinados para el alumno como en los libros para el profesor que los acompañan–, aunque muchas veces hayan sido nombrados con otras categorías.

La decisión de centrar la atención en las consignas se debe a que en ellas se puede analizar la concepción del conocimiento en general y la concepción del lenguaje en particular que subyace, las corrientes teóricas lingüísticas que se ponen en juego, la configuración didáctica adoptada, los saberes previos que se suponen y los saberes que se pretende desarrollar, así como la secuencia didáctica y el soporte elegido, entre otros aspectos que cifra la consigna. El análisis de consignas de contenidos de la sociolingüística, en este caso, permite observar las consecuencias y las implicancias "sociales" de la elección de una consigna propuesta por un manual, ya que las legitimaciones o sanciones que expongan van a conducir a la formación de actitudes respecto de los usos, que no son otra cosa que actitudes respecto de los usuarios, a los que se asocian determinadas valoraciones según como hablan.

En este marco, es necesario señalar las particularidades de algunas vinculaciones entre las prescripciones curriculares y las propuestas del mercado editorial. En la década del '80 en Argentina se puede hablar de una inversión, en tanto es en el campo de la producción editorial de libros de texto donde se incluyen contenidos que exceden

la perspectiva estructuralista. Es decir, los manuales incorporan contenidos de paradigmas que estaban en boga y circulaban en la universidad y que el currículum oficial aún no había explicitado ni desarrollado. Mientras que el currículum seguía siendo estructuralista, los libros de texto habían incorporado contenidos que eran de circulación académica. La Reforma Educativa vendría luego a legitimar aquello que ya se estaba dando en muchas aulas con el uso de los libros de texto.

Además, es necesario considerar las operaciones de recorte que se llevan a cabo en estas fases: el proceso de adaptación por el cual el conocimiento "científico" se constituye en "conocimiento a enseñar" y éste en "conocimiento enseñado". Los libros de texto, como se verá, darán lugar a distintas modalidades del proceso de transposición didáctica.

El libro de texto es, entonces, una operación de recorte e interpretación del currículum. Michael Apple ha hecho hincapié en el papel fundamental de los libros de texto en tanto "definen cuál es la auténtica cultura" y "legitiman lo que debe transmitirse". Sin embargo, más cierto aun es que son las tradiciones de enseñanza –como las denomina la investigadora Elsie Rockwell– las que muchas veces direccionan las prácticas de aula efectivas. Es decir que el docente, como productor de sus prácticas, media entre los libros de texto y sus alumnos –realiza también una operación de recorte e interpretación–, esto es, privilegia ciertas consignas o partes de esa actividad, descarta otras, reinterpreta, reformula, reordena lo que un libro de texto propone.[16] Por ejemplo, un docente puede hacer una selección paralela de consignas incluidas en libros de texto de diferentes períodos de edición, adaptarlas según el nivel y los intereses de sus alumnos, y según las posibilidades de acceso al material: préstamos entre colegas, obsequios de las editoriales, etc.

Con estas aclaraciones, presentamos un recorrido por los libros de texto –destinados a los alumnos y en algunos casos al docente– según tres períodos. El criterio temporal con el que se organizó este análisis se debe a que los manuales seleccionados resultan representativos de distintos momentos en la enseñanza de la lengua

y de diferentes líneas teóricas preponderantes, aun cuando se reconozcan otros criterios de utilización en las clases particulares. De este modo, se presentarán según tres períodos: 1) 1980-1987, 2) los autodenominados innovadores, publicados entre 1987 y 1993, y 3) los posteriores a la sanción de la Ley Federal de Educación. Atenderemos específicamente al tratamiento que hacen de los contenidos provenientes de la sociolingüística como "variedades del lenguaje", según el modo en que se explicitan o se eluden las relaciones de la lengua y la sociedad.

2. Arrabales de la lengua: los libros de texto[17]

Textos del período 1980-1987

Si bien ya habían sido superadas las parejas que oponían la "forma" al "significado" en los análisis sobre la lengua o que oponían la "lengua" al "habla" y se había incorporado el concepto de discurso para trabajar otros contenidos de la enseñanza de la lengua, en el plano de los temas de la "comunicación" los ejemplos no trascienden el límite de la oración propio de la perspectiva de la gramática estructural. Por ejemplo, en un manual puede localizarse una unidad que incorpora el contenido "circuito de la comunicación" –que da cuenta del movimiento de la oración al texto o discurso–, a la vez que en otra unidad del mismo manual hay un análisis de las "oraciones según la actitud del hablante", característico de la perspectiva estructuralista.

En este contexto, las propuestas de los libros de texto que trabajan el tema de la diversidad lingüística manifiestan una actitud de respecto hacia la norma general castellana. En Área de lenguaje, por ejemplo, se propone la lengua castellana como modelo de lengua correcta y se insiste en una serie de recomendaciones o consejos para el alumno que colaborarían en la adquisición de esa lengua. En ese marco, las consignas buscan corregir las "desviaciones de la norma general castellana". El Nuevo castellano I, II, III, como la mayoría de

los libros de texto de este período, presenta el tema de la diversidad lingüística según los diferentes “niveles de lengua”: “una lengua que usamos todos en común, sin diferencias de nacionalidad, región y cultura” y las diversas modalidades de nivel “por razones profesionales, geográficas, socioculturales o de elocución (que se refiere a la lengua oral o escrita)”.

Esta lengua “común” se presenta como el instrumento de comunicación eficaz para todas las situaciones comunicativas, siempre que los usuarios borren de su lenguaje los particularismos locales que funcionarían como obstáculos para la comunicabilidad del mensaje. El sistema ideal se apoya, en consecuencia, en una serie de advertencias para utilizar el tipo de lengua adecuado y las consignas para el logro. Se busca que el lenguaje del joven sea el del “castellano general medio, con las particularidades rioplatenses aceptables y comprensibles en todo el mundo hispánico”, como se expone en Lengua y Literatura 1. En estas advertencias al alumno prevalece una concepción de lengua que supone cierto sentido “estático” y que, entonces, omite el carácter cambiante que la lengua presenta.

De este modo, las consignas son: “Transcribe la forma equivalente en el castellano general de las siguientes expresiones argentinas” o “Transcribe en esta poesía el significado de las palabras regionales de las Antillas e indica los rasgos que separan a ciertos vocablos de la norma general castellana”. Estos ejercicios de transcripción, que son en realidad ejercicios de traducción, se limitan a trabajar aspectos del repertorio léxico y tienen como objetivo que los alumnos corrijan las desviaciones de “la norma general castellana con las particularidades rioplatenses aceptables y comprensibles en todo el mundo hispánico”. Sin embargo, se ofrecen escasas explicaciones al alumno acerca de qué se entiende por aceptable y comprensible en todo el mundo hispánico.

En el mismo sentido, pueden ubicarse las consignas que trabajan la diversidad regional, luego de aclaraciones como las del Nuevo Castellano 1: “Cuando hablamos en un ambiente de campo si queremos que nos entiendan debemos manejar algunos ruralismos:

vamos a las casas significa ir a la casa". La contraposición entre lengua urbana y lengua rural, según las actividades propuestas, suponen un modelo de alumno de la ciudad para quien "los ruralismos" resultarían incomprensibles sin estas aclaraciones iniciales.

Otras dicotomías que se presentan son entre la lengua denominada "culta" y la lengua "vulgar". Una recomendación del siguiente tenor: "La lengua vulgar es la usada por gente de escasa cultura idiomática. No es recomendable", se expone en Lengua y Literatura 1. Es decir, además de la lengua urbana y la lengua rural, se reconoce la dicotomía entre lengua culta y lengua vulgar.

La escuela se presenta como paradigma de los usos correctos del lenguaje y como la institución encargada de corregir los usos vulgares. Podríamos agregar, según este encuadre, que subsiste una idea de que la lengua utilizada en la escuela es la lengua culta.

Por el contrario, la lengua vulgar es la utilizada por ciertos grupos a quienes se define por sus ocupaciones laborales: "En ciertos medios sociales de bajo nivel cultural se usan las llamadas jergas –el lunfardo, por ejemplo, también se llama jergas a las que utilizan los carreristas y los futbolistas–. Por esos deben desaparecer del uso de los hablantes cultos".

La utilización de manifestaciones lingüísticas como fuente de información no lingüística sobre el usuario implica la legitimación de la existencia de prejuicios. El propósito en las consignas solicitadas a los alumnos, entonces, consiste en mostrar el déficit de su variedad, y se supone que el recorrido por la normativa permitiría el acceso a la lengua correcta. Hay algunos manuales del período que no trabajan el tema de la diversidad lingüística. Esto se debe justamente a la sobredimensión que se le asigna a la normativa como ejemplo de lo correcto. Los apartados dedicados a la normativa, sin más, revelan un propósito de la escuela que sólo pone en consideración unos usos lingüísticos. En los subtítulos de Didáctica activa, como "Vocabulario activo", se pide a los alumnos que encuentren sinónimos y nunca se discute la pertinencia de acuerdo a un determinado registro y contexto de uso. Basten como ejemplo los modos de trabajar el

adjetivo en Lenguaje 7: "algunos adjetivos tienen dos formas distintas en su grado comparativo: una forma que se usa en la lengua culta y otra forma que se usa en lengua coloquial. Nuevo: novísmo y nuevísmo". Se le pide al alumno que "escriba las dos formas posibles e igualmente correctas de los superlativos de bueno, pobre y fuerte". En este caso, no se problematiza que ambas formas no son igualmente "correctas" ni "posibles", pues antes se había distinguido entre una forma "culta" y otra "vulgar". La lógica de una gran parte de los manuales del período, con un fuerte trabajo con el vocabulario, deja afuera el cotexto y el contexto de uso, que serán incluidos en los manuales del período de transición.

Además, aún se encuentran ejercicios de escritura al "estilo de" algún escritor reconocido del canon escolar, que funcionaría como modelo del buen decir. Los textos literarios servirían para un doble propósito: para realizar ejercicios de análisis sintáctico, a la vez que como modelos para la producción escrita, por ejemplo en Con palabras 1.

En fin, en los libros de texto editados entre 1980-1987 circula una representación de lengua ligada al déficit, y en la descripción de las distintas formas del lenguaje no se tienen en cuenta las oportunidades de acceso a la variedad de prestigio o "culta", como se la denomina.

Textos de transición

Los manuales de este período comienzan a incorporar contenidos que plantean un movimiento que va de la oración al discurso, que ya habían sido trabajados en algunas propuestas de los libros del período anterior, aunque sin un criterio estable. De tal modo, se pueden encontrar nociones como "discurso", "texto" y, posteriormente, "enunciadoenunciación" o "tema y rema", entre otros. Posiblemente, dado un panorama de "crisis de la gramática estructural", estos libros de texto autoproclamados innovadores buscaron posicionarse como un material que explicaría los nuevos contenidos –que atienden a una dimensión mayor que la oración– y

que trascendería las limitaciones de la teoría estructural respecto de, por ejemplo, las “clasificaciones de las oraciones según la actitud del hablante” o el “sujeto tácito”. Cuando en una actividad se pedía a un alumno que clasificara las oraciones según la actitud del hablante, rápidamente, por las marcas de los signos de exclamación o de interrogación, decía que se trataba de una oración interrogativa. Las limitaciones de este tipo de categorías se deben a que se circunscriben a la oración, razón por la cual no se puede recuperar el contexto que, para seguir con el ejemplo, podría indicar que no se trataba de preguntar sino de pedir o amonestar. En todos los casos, las propuestas de los libros de texto ponen en cuestionamiento cierto sentido estático –la abstracción lengua– que el estructuralismo había dado al objeto escolar “lengua”. Los títulos de algunos manuales de este período como Viva la lengua o La lengua viva sugieren este cambio de perspectiva.

Además, los textos de transición cambian el enfoque, ya que incorporan tipologías textuales no trabajadas hasta el momento como el guión televisivo o la conversación, y hasta el lenguaje del video-clip. Esta apertura permite considerar la lengua según el “registro” o las situaciones de uso –a cambio de la noción de “niveles de lengua”–. En el marco teórico de la enunciación se incorpora la categoría de enunciado distinto de la oración y, de este modo, las consignas para el alumno son actividades de escritura en las que se ofrecen algunos elementos para imaginar un contexto y se pide, por ejemplo: “Escribí como si estuvieras en la dirección dirigiéndote a la directora de tu escuela”.

La actitud normativa deja de ser abstracta, cobra importancia la idea de situación comunicativa y la noción de “incorrecto” es suplantada por la de “inadecuado”, que implica comprender la lengua ligada a las situaciones de interacción social. Estas convicciones, formuladas de modo declarativo en los libros destinados al docente, no llegan a reflejarse en las actividades propuestas. Si bien es evidente el abandono de la modalidad prescriptiva y de una norma válida para todos los hablantes del español, las consignas reducen a los datos léxicos el reconocimiento

de las situaciones comunicativas como formales o informales. Queda relegada la cuestión de las variedades lingüísticas ya que sólo se trabajan en relación con el registro.

En la Guía para el profesor se lee:

> *La palabra "niveles" alude a la idea de superior e inferior (general y regional, urbano y rural, culto y vulgar) y parece sugerir que lo deseable está constituido por los niveles percibidos como superiores, cuando, en realidad, un mismo alocutor varía el lecto y el registro según produzca el texto en una cancha de fútbol, en un consultorio, en su casa, etc., y según quién sea el alocutario a quien se dirija.*

Los libros de texto de este período instalan contenidos de diversas procedencias teóricas y momentos: tanto se habla de "locutor y alocutario", categorías de la teoría de la enunciación de reciente incorporación, como de "tipos de lengua", contendidos en los que es difícil reconocer la procedencia teórica, como veremos en la siguiente consigna de Lengua y Literatura.

En esta consigna se pide a los alumnos que copien tres textos y escriban el tipo de lengua que se emplea. Uno de ellos es una poesía de Evaristo Carriego; el otro, un texto que publicita las ventajas de un andador para bebés, y el tercero, una definición de la biología: su objeto de estudio y sus clasificaciones.

"Tipos de lengua" podría referirse a los ya superados "niveles de lengua", y esto es posible, ya que los libros de texto de este período, justamente por ser de transición, utilizan indistintamente y sin explicitarlo, marcos teóricos de múltiples fuentes. Cada autor propone algún contenido innovador a partir de fuentes, a veces, contradictorias en sus formulaciones. La "acumulación" de éstas producirán, seguramente, ciertas incertidumbres en los alumnos a la hora de realizar la consigna, ya que pueden responder según las variedades lingüísticas, según niveles de lengua, según el registro, según tipologías textuales. Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, la articulación entre la perspectiva gramatical (tipos o

niveles de lengua) y los nuevos insumos diversificados de otras corrientes se produce según una lógica de sumatoria y yuxtaposición.

Veamos otro ejemplo. En Lengua 7 aparecen varias viñetas en la página. En una, por ejemplo, se encuentra dibujada un aula de clases y un alumno en primer plano que dice desde el fondo: “Entonces Moreno se zarpó y le dijo a Saavedra...”. En otra viñeta, la profesora mira entre asustada y asombrada. La consigna dice:

> *Cada una de las situaciones anteriores muestra un problema en la comunicación. ¿Cuál de las siguientes oraciones corresponde a cada dibujo?*
> *- El lenguaje no se adapta a la situación.*
> *- El significado del mensaje no se adapta a la situación.*
> *- El mensaje es incomprensible.*
> *- El mensaje “respuesta” no corresponde al mensaje “pregunta”.*

En esta consigna, en la que se busca trabajar la noción de registro, puede observarse una característica común con otros manuales: casi siempre se asocia esta noción a los problemas de comprensión del mensaje y se presentan contextos que muchas veces resultan insuficientes para poder decidir entre las opciones, como en este caso. Además, son siempre ejercicios de reconocimiento de las categorías, con escasas repercusiones en las tareas de producción escrita.

Por otro lado, cuando se trabajan las nociones de registro o de variantes de lenguaje sólo en relación con los problemas de la comprensión del mensaje, pierde peso el problema de los prejuicios lingüísticos, especialmente en lo relativo a los señalamientos desvalorizadores que porta el uso de ciertas variantes o registros por sobre otros. Es lo que ocurre en las consignas de estos manuales, aun cuando, por ejemplo, se proclame de manera explícita en los libros para el profesor: “No nos escandalicemos por su jerga y sus modismos. Ya llegará el momento de elegir lo adecuado”.

Textos de la Reforma

Por último, los textos editados con posterioridad a la sanción de la Ley Federal de Educación se enmarcan en la orientación de los documentos oficiales, en los cuales aparece explícita la política lingüística adoptada. Citamos de los CBC:

> *Junto a los contenidos conceptuales y procedimentales hay actitudes directamente ligadas al campo lingüístico. La aceptación de la diversidad lingüística, debidamente contextualizada en una situación comunicativa, contribuirá a evitar el prejuicio de asociar determinadas variedades con grupos o comunidades de menor "jerarquía cultural", como la falsa asociación entre el nivel de inteligencia de un hablante y la corrección en el uso de la lengua.*

Según esta línea, los libros de texto incluyen el tema de las variedades lingüísticas y, fundamentalmente, la cuestión de las actitudes positivas frente a las diferencias, al mismo tiempo que tratan de erradicar ciertos prejuicios referidos a la supremacía de unas formas respecto de otras. Se abandona, además, la presuposición de un alumno destinatario de la Capital Federal o de la gran ciudad. En Tomo la palabra se aclara:

> *Todos los dialectos cumplen su función comunicativa y ninguno es mejor que otro. Por eso, si en el aula hay algún cordobés (o porteño, si estamos en Córdoba) o mendocino o misionero o paraguayo o cubano o español, éste es el momento para comparar, para reconocer y aceptar las diferencias.*

Se suplanta la designación de "lengua general" por la de "lengua estándar" que, en apariencia, carece de connotaciones de bien y de mal intrínsecos. O, también, por la designación que propone Nicolás Bratosevich de "lengua escolarizada", que actuaría en el mismo sentido. Se intenta no efectuar juicios de valor sobre las marcas socio-dialectales, y los ejemplos de diferentes variedades se extraen de la vida cotidiana o bien se solicita a los alumnos que los localicen,

por ejemplo, en los programas de televisión de otros países, en las novelas mexicanas o españolas.

En Lengua 8º EGB se presenta la siguiente actividad:

> *Graben un programa de televisión, o más de uno, en los que ustedes crean que están representados modos de hablar de personas pertenecientes a diferentes grupos sociales y culturales. En clase, anoten características del vocabulario, pronunciación de las palabras, entonación de las frases, que a ustedes les parezcan características de estos grupos sociales.*

Es evidente el intento de trabajar en los libros de texto, las relaciones funcionales entre la lengua y sociedad. Sin embargo, este tipo de actividades resulta complejo porque supone un trabajo casi de expertos en la materia: anotar pronunciaciones y entonaciones es una tarea ardua de lingüistas ya que implica utilizar criterios de transcripción de la oralidad en la escritura de suma especificidad. Se pueden encontrar estas consignas en manuales, incluso, destinados al segundo ciclo de la EGB, en los que se solicitan ejercicios de grabación de conversaciones espontáneas de vecinos o parientes, escucha atenta de pronunciación y desgrabación para, finalmente, anotar las características del habla zonal. O por ejemplo:

> *Poner en una caja papelitos con nombres de distintas provincias o países limítrofes y preparar un pequeño discurso a los compañeros tratando de imitar el modo de habla de esa región, para que los compañeros adivinen de dónde es por el modo de hablar. A su vez, los demás anotan la tonada del lugar.*

Además de la complejidad ya mencionada de la tarea, consignas como éstas, en nuestra experiencia de trabajo en el aula, colaboran poco con el objetivo que se buscó puesto que esos discursos se convierten en “parodias” y “estereotipos”.

Es decir, las relaciones lengua-sociedad llegan al libro de texto pero, en algunos casos, no se develan los mecanismos sociales por los

cuales una variedad se erige en estándar o, por el contrario, aparece desprestigiada. Esto se debe a que el concepto de lengua estándar no es más que una definición –en algunas ocasiones, a partir de un glosario al final del manual– que no repercute en reflexiones ni en las propias consignas ni en las carpetas de actividades. Se trata de un nuevo contenido sin relación con la realidad lingüística que se hace presente en las aulas. Y sólo es trabajado a partir del léxico que, creemos, es un aspecto de las variedades de lengua.

Un recorrido por los títulos y los subtítulos de Lengua 8º EGB, efectivamente, da cuenta de que la preocupación por las variedades lingüísticas es el eje organizador. Sin embargo, hay predominio del uso de la negación, es decir, la variación está presentada discursivamente a partir de este recurso que coadyuva a que el alumno relacione el fenómeno que se está describiendo con una evaluación negativa. Se utiliza el término idioma castellano o español sin ningún tipo de precisión, se confunde el concepto de región con el de país y el de provincia, lo que lleva a una imprecisión para la definición de dialecto que está en el glosario. El concepto de variación también debe ser buscado por el alumno en el glosario y sólo se reitera a partir de sus condicionamientos geográficos. Se da por sentada la existencia de dos castellanos: el neutro y el estándar, que no se contraponen.

Por ejemplo, puede confundirse la variedad con el registro cuando se dice:

> *La lengua estándar es una lengua neutra que sirve para que nos comuniquemos todos los que hablan castellano. También sirve para que podamos leer todos los libros que se escriben en esa lengua y para escribir mensajes formales (solicitudes, comunicados, etc.), Esto supondría que estos tipos de textos no pueden ser enunciados según diferentes registros.*

Un principio básico que se puede rastrear en los libros de texto para cualquier contenido, además de los provenientes de la sociolingüística, es que las consignas se preocupan por comenzar su

discurso a partir de lo conocido, de alguna imagen o situación que al alumno le resulte familiar o cotidiana, como un modo de empalmar la propuesta en un contexto real. Una canción conocida por los adolescentes y, a veces, productos ad hoc hechos especialmente para uso escolar son en general los materiales de trabajo en las consignas. En el capítulo 3 cuestionaremos esta modalidad como única forma posible de trabajar los contenidos del área.

Se parte, entonces, de productos conocidos para reconocer en ellos las distintas categorías teóricas que se busca enseñar. De este modo, por ejemplo, se observan ejercicios de reconocimiento de los turnos de la conversación o de las máximas conversacionales de Grice, según se violen o acaten en determinados textos, o ejercicios de reconocimiento de variedades del lenguaje o de actos de habla de Austin y Searle, en otros. En Para Comunicarnos hay varias viñetas con las conocidas historietas de Mafalda de Quino y se pide al alumno que exponga qué máximas conversacionales se han violado (de cantidad, de relevancia, etc.). El papá de Mafalda, por ejemplo, en una de las historias habla sin cesar pues está recordando las andanzas durante su paso por el servicio militar, a sus amigos, al cabo que lo hizo saltar cuando estuvo de guardia. Una simple pregunta de Mafalda disparó en su padre toda una serie de recuerdos que cuenta a su hija. Es evidente que, en el marco de la pregunta de la consigna, se dirá que se violó la máxima de cantidad de Grice; pero, en realidad, aquí no se violó ninguna máxima, puesto que se trata de una historieta que, como tal, busca un efecto humorístico en el lector. Es decir, la teoría es usada como un saber a ser aplicado, sin ninguna resolución en el plano de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en situaciones comunicativas particulares. Estamos cuestionando ciertas tendencias en los libros del período, pero es necesario aclarar que hay otros ejemplos en los que se observa un intento por poner en circulación determinados contenidos en pos de trabajar aspectos de la producción escrita. Veamos cómo se “usa” la teoría de los actos de habla en esta consigna de *Los hacedores de texto. Lengua 2*. En vez de proponer consignas de reconocimiento de los actos de habla en un texto (y los verbos

correspondientes de acuerdo a si se trata de un pedido, una advertencia, una pregunta), se realiza una operación contraria consistente en seleccionar los verbos que resulten más precisos para rescribir en un discurso indirecto las palabras que los jugadores de fútbol habían enunciado en un discurso directo.

Pero, en general, el sobredimensionamiento de lo metalingüístico, aun en objetos de difícil aplicación como veíamos en la historieta de Mafalda, se observa en los manuales post-reforma como una manera de incorporar las distintas corrientes teóricas en boga a las prácticas de aula (las distintas corrientes de la lingüística, como el estructuralismo, la lingüística textual, la pragmática, la sociolingüística y la teoría de la enunciación). Frente a un listado de contenidos muy heterogéneos que se suponen "básicos" y "comunes" en el diseño curricular nacional, cada libro de texto asume una postura diferente.

En el proceso de configuración curricular, la consulta y la contemplación de pluralidad de puntos de vista fue la operación básica para dar cabida a una multiplicidad de voces de especialistas en la materia. Pero el texto final silencia esa diversidad de perspectivas y se constituye como un texto único en el que no se explicitan las operaciones de recorte ni la "cocina" de ese texto. Los libros de texto, que acompañan el texto curricular, superponen también esas diversas perspectivas y provocan que los leamos como textos fragmentarios y caóticos. Un subtítulo en el índice del manual como "Estudio sistemático de la lengua" convive con "Las variedades lingüísticas en la comunicación". Convivencias que, en muchos casos, sólo se "aclaran" en un glosario que supone lectores simétricos: profesores y alumnos "aprenden" simultáneamente los diferentes temas.

Este recorrido por el corpus editorial presenta relación con marcos teóricos en boga y distintos objetivos de la escuela; razón por la cual no estamos emitiendo juicios de valor en tanto materiales que por sí solos puedan dar cuenta de determinados contenidos y suponer las particularidades de unos escenarios y unos sujetos. Esto es que los libros de texto son un soporte que debe ser acompañado por el

diálogo docente-alumno, por explicaciones y discusiones que puedan surgir en las clases concretas. Y por incluir al profesor en la historización de estos marcos que garantice el acceso a estos nuevos saberes de diversa procedencia teórica.

15 Seguimos para todo este desarrollo a Bombini, G. y Krickeberg, G., "De texto, los libros 1", en Otras tramas, Rosario, Homo Sapiens, 1995.

16 Rockwell, E., "En torno al texto", en La escuela cotidiana, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

17 Gustavo Bombini tituló su último libro Arrabales de la literatura tomando el concepto de Eduardo Gómez de Baquero, para incluir a todo aquello que se usa en la clase de literatura y no son los textos literarios mismos. Nuestro título hace referencia a los libros de texto, manuales y libros para el profesor en el área de Lengua.

CAPÍTULO 3

1. Volver visible lo invisible

Comenzar con un registro de una clase de Lengua en la escuela es una manera de teorizar, es una manera de empezar a discutir algunos aspectos que se juegan en las situaciones de enseñanza en el ámbito de la escuela. En principio y como marco general, reflexionar en torno a la productividad del análisis de relatos del cotidiano escolar.

¿Qué hipótesis puede ofrecernos una clase particular en un aula particular? ¿Qué saberes sobre la lengua se presentan?

¿De qué teorías provienen? ¿Qué concepciones de lengua y lenguaje sustentan? ¿Quién es ese docente? ¿Quiénes son esos alumnos? ¿Cuáles son sus comentarios? ¿Qué tarea se les pide?

Esta perspectiva que parte de las prácticas concretas –las clases– para poder interpretar o responder a estas preguntas, y a otras que puedan surgir de acuerdo a la situación que se esté analizando, se denomina "etnografía". Se trata de un modo de trabajo que avala el desafío que implica construir un conocimiento nuevo a partir de la práctica. Decimos que es nuevo, puesto que la inmediatez y la cotidianeidad de la tarea de enseñar ocultan muchas veces maneras de trabajar, más o menos acertadas, que pueden resultar un aporte para repensarse y repensar aquello que resultó satisfactorio y aquello que no lo fue tanto. Es nuestro punto de partida y nuestro punto de llegada.

De partida, puesto que al atender lo singular y particular de esa escena, nos posicionamos contra cualquier teorización que, en pos de su novedad o rigurosidad, suponga su eficacia, imaginando –en el mejor de los casos– unos alumnos y unos docentes que casi siempre son o ideales o deficientes, pero nunca "reales". Unas teorizaciones, en fin, que también supongan que hay sólo unos conocimientos legítimos, y en una lengua legítima para nombrarlos, que

prescribirían cómo deben ser “las buenas clases”, “las buenas lecturas”, “el buen hablar”, “los buenos alumnos”, “los buenos docentes”. Teorizaciones que además supongan, en base a estos preconceptos, que las teorías pueden “aplicarse” sin más para la transmisión de los conocimientos. Son teorías legitimadas en ámbitos de investigación, por ejemplo, que se simplifican para un otro a quien no se conoce y se supone. En definitiva, teorías que pretenderían acaparar desde sus formulaciones los complejos procesos que se escenifican en el hablar, el leer y el escribir.

Leer el relato de una práctica no es “meter el mundo en una taza de té”, como metaforiza Clifford Geertz, a quien se considera padre de la etnografía; por el contrario, los pequeños indicios que se leen en la experiencia de un joven hablando de sus lecturas pueden ser, por ejemplo, los que permitan entender qué se juega en esa experiencia que no por ser única resulta sin valor. En este sentido, es nuestro punto de llegada, pues reconoce docentes “transformativos”, reflexivos de sus propios haceres, capaces de reinventar una y otra vez distintas maneras de configurar su trabajo, de seleccionar marcos teóricos, inventar consignas y conocer las singularidades de los alumnos y los escenarios. Volver visible lo invisible, volver extraordinario lo cotidiano, es la tarea que emprendemos a continuación con el análisis de un registro de observación de una clase de primer año de polimodal en una escuela pública de la ciudad de La Plata.18

Leamos el registro:

> *La clase comienza partiendo de la lectura previa de un texto sobre la historia del periódico que los alumnos debían hacer en sus casas. La profesora les dice que lo que van a hacer en clase es “escribir un texto en el que tienen que contar a algún conocido cómo nació el diario, basándose en lo que leyeron”. Pero, antes de comenzar, recuerdan algunos elementos necesarios para escribir un texto.Profesora: –A ver, ¿se acuerdan qué era el “registro”? Un alumno (levanta la mano y responde): –Sí, es el uso del lenguaje según la situación comunicativa.*

Profesora: –¡Muy bien! ¿Y cómo te parece que puede ser esto, Emiliano?
Emiliano: –Y, por ejemplo, si le hablo a un amigo, no le voy a hablar de la misma manera que a la directora. Profesora: –Bien, es decir que podemos tener un registro formal o un registro informal.
Emiliano: –Sí.
Profesora: –Bueno, a ver, ¿qué otra cosa tendré que tener en cuenta antes de escribir un texto?
Otro alumno (levanta la mano y responde): Y..., a quién está dirigido.
Varios (en tono de cargada): –¡Ay, qué clara la tenés!
El mismo alumno: –Cómo no la voy a tener clara si estoy leyendo de la carpeta, bolu...
Profesora: –Bien, ¿cómo se llamaba esa persona? ¿Te acordás, Martín? (Silencio) Dest....
Otro alumno: –¡Destinatario!
Profesora: –Perfecto, Juan. Bueno, creo que con estos elementos ya están en condiciones de escribir el texto. Además, ustedes ya estudiaron intencionalidades y tramas, así que pueden elegir escribir una carta, un texto expositivo, informativo, etc. (Silencio)
Emiliano: –Profesora, ¿puedo escribirle una carta a mi abuela contándole lo del diario?
Profesora: –Seguro. Entonces me ponés "Querida abuela" y comenzás como una carta. Todos acuérdense de especificarme el destinatario. Pongan debajo: "Trabajo práctico". Vamos, empieza la actividad.
Un alumno: –Espere un toque, en dos minutos nos tira abajo. Espere, espere.

Los alumnos se disponen a trabajar, pero algunos miran para todos lados pues parece que no saben lo que tienen que hacer. Algunos comienzan a levantar la mano diciéndole a la profesora

que no leyeron el texto. Ella pregunta en un tono como sancionando el incumplimiento: "¿Por qué no lo leíste?". Cada uno intenta dar explicaciones diversas poniéndose un poco nerviosos mientras la profesora los escucha en silencio. Luego agrupa a los que no leyeron y les da el texto en fotocopias para que hagan lo propio.

Varios alumnos casi al unísono: –¿Va con nota?

La profesora no contesta y aprovecha, de pasada por un banco, para hacer precisiones ortográficas en la carpeta de una alumna ("Va con hache, va con b larga, suscitaba con sc.")
Al acercarse el término del primer módulo horario, la profesora les dice que "ya vayan terminando y entregando". A medida que los alumnos se acercan a entregarle, me va mostrando los trabajos y me señala las faltas de ortografía, diciéndome lo difícil que se hacía, en algunos casos, que los chicos mejoren. Algunos alumnos simplemente habían hecho una especie de resumen de lo que habían leído y no habían puesto el destinatario. La profesora les decía:

Profesora: –¡Pero acá no me pusiste a quién está dirigido el texto!
Alumno: –No sé, no se me ocurre nada.
Profesora: –Bueno, pensá quién quisieras vos que lo leyera y me lo aclarás al final. Me ponés: "destinatario", dos puntos, y escribís la persona.

También se dio el caso de una alumna que escribió una carta a una amiga, pero no incluyó nada acerca de la historia del periódico. Había aplicado sólo el fragmento de la consigna que entendió. Pero el tiempo se había terminado, ya empezaba el segundo módulo y había que pasar a otra cosa: cohesión y coherencia.

Una clase específica sobre un determinado tema y en una escuela particular, con un docente y un grupo de alumnos también singulares, es una entre las muchas clases posibles. Sin embargo, y aquí es donde se ve la productividad de la etnografía, esa clase permitiría mostrar un problema o identificar ciertos aspectos sobre los conocimientos que se revelan necesarios para desarrollar la producción escrita, según el tema de esta práctica, que se repiten en otras escenas de enseñanza. Entonces, aunque de una clase no puedan extraerse conclusiones generales –ni elaborar recetas universales–, sí nos permitirá observar problemas recurrentes y regulares en la enseñanza de la lengua. Dice Elsie Rockwell, atenta a recuperar las voces de los alumnos y docentes en sus análisis escolares, que “no se trata de generalizar la particularidad sino de particularizar la generalidad”.

En esta clase específicamente, se ve cómo el docente apostó a la transmisión de determinados conceptos teóricos como “destinatario”, “registro” o “trama” a fin de que los alumnos pudieran utilizarlos en la producción final de un texto; pero también se observa cómo a pesar de que sus alumnos evidenciaron haberlos incorporado y pueden nombrarlos, definirlos e, incluso, ejemplificar, se pierden en el momento de volcarlos en una producción escrita. Es decir, no parece haber una correspondencia entre el metalenguaje y la actividad de escritura que se propone.

¿El problema reside en la selección del marco teórico?: ¿se está sugiriendo que la lingüística textual no es una teoría adecuada para el objetivo perseguido?, ¿estamos postulando que el enfoque comunicativo o el criterio desde el que se han clasificado los textos no es pertinente? o ¿el problema está en los alumnos?: ¿es que estudiaron de memoria?, ¿respondían sólo por ser un requisito de toda actividad escolar?, ¿los chicos recurrían a las definiciones “correctas” de sus carpetas pues imaginaban que eran las palabras que el docente quería escuchar? o ¿el problema reside en la actividad propuesta? Y, en ese sentido, ¿hubiera sido necesario una intervención mayor del docente? Éstas son algunas de las preguntas

que es inevitable hacerse luego de la lectura del registro de observación.

En principio, el aspecto que se presenta como central es la configuración didáctica, es decir la manera que se ha elegido para trabajar un determinado tema o problema: cómo se lo aborda, qué respuestas se piden, qué conocimientos previos se suponen, qué materiales se eligen para alcanzar el propósito perseguido.

En esta clase, el docente deposita su confianza en el lenguaje técnico como facilitador de una producción final. Explícitamente dice: "creo que con estos elementos ya están en condiciones de escribir un texto". Ésta no es una práctica aislada sino que sostiene una configuración que denominaremos "descriptivista" y que es de larga data, ya que comenzó con la incorporación del estructuralismo en la escuela en los años '70. La enseñanza de la lengua se basaba, casi con exclusividad, en el análisis de las oraciones de la lengua que iban aumentando año a año su grado de complejidad y se hacía cada vez de manera más minuciosa. Los contenidos, en este marco, se enseñaban tal y como se producían en la universidad o con escasos procesos de adaptación de estos en las aulas. La distancia entre los saberes científicos y los saberes escolares fue casi nula. Posiblemente, como lo manifiestan algunas gramáticas escolares que se observan repletas de tecnicismos, se haya tratado de mantener el rigor de la nomenclatura técnica producida en la universidad para no faltar a la "verdad científica", aspecto que derivó en un saber muchas veces formulístico que los alumnos debían memorizar. Además, el conjunto de contenidos que un docente debía enseñar quedaba claro y se encontraba perfectamente delimitado.

A pesar del cambio teórico que supuso el paso de la gramática oracional, como corriente central de abordaje de la lengua, hacia la lingüística textual o, de manera más general, a un enfoque comunicativo, este modo de trabajo "descriptivista" que venimos presentando se ha mantenido en muchas clases posiblemente como una apuesta a la sistematicidad y a la claridad tanto en el trabajo como en sus resultados. Parecería "entendible" que, frente a la elección de la corriente estructuralista como marco teórico de trabajo

en el aula, se apostara a una configuración descriptivista, en tanto lo que se buscaba era analizar la lengua como sistema y describir sus aspectos sistemáticos y regulares. Ahora, frente a un marco teórico como el que se evidencia sostener en esta clase –los términos como destinatario, registro o trama que utiliza la docente, además de la propuesta de escritura en sí son propios del enfoque comunicativo–, esta metodología se presenta como insuficiente en tanto el objetivo es trabajar la lengua en uso.

En esta forma de gestionar el conocimiento, los elementos del contenido son siempre datos que se presentan mediante términos más que mediante conceptos. En la presentación del saber, aunque no sea la intención inicial de la profesora, el énfasis queda puesto más en nombrar correctamente el término aislado que en utilizar el conocimiento para la propuesta de escritura final. Se transmiten datos que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con cierta precisión; recordemos que, por ejemplo, las respuestas de los alumnos a las preguntas por el significado de "destinatario" o "registro" eran textuales –muchas no presentaban variaciones respecto de las definiciones que tenían escritas en sus carpetas, incluso los ejemplos eran los mismos– y a veces tautológicas –"destinatario se llama a la persona a quien está destinado el texto"–. El nombrar correctamente los términos en relación con cierta secuencia constituye un rito del dato que presenta una idea de conocimiento como acabado y completo, además de incuestionable. Para responder, los alumnos no necesitaron establecer relaciones ni aplicar conocimientos sino recordar y nombrar términos en cierto orden. Los términos que circulan en esta clase dan cuenta, efectivamente, de los elementos propios de un texto, pero en su esquematización se pierde de vista la relación necesaria que éstos tienen con la escritura final que se pide. La profesora observa que una alumna no "puso" el destinatario del texto y propone que lo agregue al final. El intercambio muestra cómo, a pesar de la reflexión inicial que introdujo la docente, este concepto de "destinatario" –al ser agregado al final– se contradice con la idea de destinatario propia del marco del enfoque comunicativo desde el que la profesora está

proponiendo su clase, puesto que este concepto, mucho más que simplemente nombrar al destinatario, implica que el receptor del texto debe ser pensado con antelación y que en función de esta figura se armará todo el escrito. Un movimiento inverso, posiblemente, hubiera permitido una reflexión sobre el texto pedido y los problemas que presentaba.

Esta configuración didáctica,[18] esta manera de gestionar el conocimiento, conduce necesariamente a un tipo de consigna que podríamos llamar "aplicacionista", en el sentido de que plantea una aplicación de los conceptos aprendidos, con un doble propósito: "reforzarlos" y "corroborar" su aprendizaje. Éste es el tipo de consigna presentada en esta clase ya que se solicita a los alumnos que utilicen los conceptos aprendidos previamente (la historia del surgimiento del periódico que se había realizado en la clase anterior y en una lectura en el hogar) para producir un texto: "Escribir un texto en el que tienen que contar a algún conocido cómo nació el diario, basándose en lo que leyeron".

En función de esto se presenta un abanico de posibilidades para la realización de la actividad: "Pueden elegir escribir una carta, un texto expositivo, informativo, etc.". Esta enumeración produce cierto desconcierto que se visualiza primero en la pregunta de Emiliano (si puede escribir una carta a su abuela contándole lo del diario) pero que luego será de otros alumnos, como es el caso de Ana, y que posiblemente tenga que ver con la ausencia de un criterio claro de clasificación textual. A Emiliano no se le ocurre otro formato que una carta para contar la historia del diario ya que sabe intuitivamente, como usuario de la lengua, que no existen los "informativos" o los "expositivos" puros sino que se puede informar en un artículo periodístico o en una carta, como finalmente seleccionó. Otros alumnos recortan un aspecto de la consigna y optan por hacer una carta –sin contar nada sobre el diario o sin considerar un destinatario– y otros hacen un resumen centrando la atención en lo que suponen es de interés de la profesora: corroborar la lectura del artículo acerca del diario, ya que les resulta "artificioso" escribir una

carta a un amigo, por ejemplo, con el objetivo de contarle un hecho histórico.

En la enumeración que hace la docente se mezcla género con trama –o secuencia dominante– o clase con tipo –según otros autores–. Dicho de otro modo, por momentos parece basarse en un criterio de tipologización más ligado al formato o la estructura y en otros a la actitud o intención comunicativa. Además, se proponen formatos que parecerían ser de circulación exclusivamente escolar y que en otras esferas serían impensables. Sucede lo mismo cuando pedimos a nuestros alumnos que escriban una "argumentación", sin más detalles. Ahí seguramente escribirán su opinión sobre tal o cual tema, pero les resultará difícil poder configurar un destinatario, elegir un registro adecuado en función de ese receptor, puesto que en ningún momento de la actividad se sugiere que ese escrito debe enmarcarse en un "formato" como podría ser una carta, una nota de opinión en un diario, una solicitud, etc. En ese sentido es que decimos que son "géneros escolares". De todos modos, no trataremos aquí los distintos modos de clasificar textos existentes, que son muchos y variados, y que dependen de la corriente teórica de la que emergen y de la noción de lenguaje que supongan.[19]

Sin embargo, nos interesan las consecuencias didácticas de un problema que aún no se ha resuelto. A partir de los cambios de contenidos curriculares, fundamentalmente a partir de la Reforma Educativa, la noción de tipología textual atraviesa la organización de los contenidos y las propuestas de actividades. La pregunta es en qué medida ciertos criterios habilitan u obstaculizan el trabajo, tanto de comprensión como de escritura de los textos, en el propósito de "formar alumnos usuarios competentes de la lengua". La inclusión de variados géneros discursivos en la clase de lengua resultó un avance en relación con las prácticas de escritura propias de otras épocas en las que se limitaba la producción escrita a la "narración" y la "descripción". Pero, si se decide trabajar con otros tipos textuales o, como en la clase observada, proponer actividades de escritura a partir de la elección de diversos textos resulta necesario seleccionar

un criterio aun a riesgo de segmentar –los textos son a veces inclasificables– pero redundar en claridad.

Consideramos que la propuesta del teórico de la lengua y la literatura Mijail Bajtín nos ayuda a pensar algunos de estos problemas. En general, se lo suele citar en algunos trabajos sobre la enseñanza de la lengua para proponer una nueva manera de clasificar los textos existentes a partir de la distinción que él hace entre "géneros primarios" y "géneros secundarios". Pero este autor dice mucho más que eso: en todo caso, esa distinción entre géneros se enmarca en toda una manera de entender la lengua, la literatura y los usos que los hablantes hacen de la lengua en las distintas esferas sociales. Aquí tomaremos esa distinción, pues nos parece útil, e intentaremos, a su vez, explicitar brevemente la complejidad de su postura para no incurrir en el riesgo de proponer una nueva taxonomía que, sin muchas explicaciones, reemplace a otras ya existentes. La perspectiva de Mijail Bajtín es sociocultural, lo que significa que para él la lengua es un hecho social y como tal no puede ser explicada bajo criterios puramente gramaticales; por el contrario, debe ser explicada siempre en relación con los usos que las personas vienen haciendo –tanto en la oralidad como en la escritura– a lo largo del tiempo. Insiste, en este marco, que en la sociedad hay distintas "esferas de uso" de la lengua, como pueden ser la escuela, la universidad, el barrio o la familia. Y los usos que se hacen en cada una de esas esferas han mantenido cierta estabilidad a través del tiempo, razón por la cual los hablantes hoy las conocemos. Es decir, conocemos que en una esfera de uso de la lengua como es la escuela, o una clase en la que debo escribir un informe de lectura, es preciso atender a las normas propias de esa esfera, a menos que no nos importen las consecuencias que puedan surgir al desatenderlas. Decíamos que la lengua en las distintas esferas ha mantenido cierta estabilidad, pero Bajtín considera también que la lengua tiene "facetas creativas". De modo tal que si bien hay un formato que rápidamente nos hace decir que allí hay un informe de lectura, por ejemplo, porque tiene un tema, una composición (ciertas fórmulas de apertura y cierre) y un estilo determinado (un registro formal en este

caso); ese escrito no será necesariamente igual a otro aun cuando todos ellos hayan sido escritos en la misma esfera de uso. Cada una de estas esferas despliega en mayor o menor medida ciertos “géneros discursivos”, como los llama, y, entonces, puede haber tantos géneros discursivos como esferas de uso reconocibles. Estos géneros, a su vez, pueden estar incluidos en otros, y con esta idea es que se los denomina “secundarios” en relación con los denominados “primarios”. El informe de lectura reabsorbe en su formulación a otro texto que sirvió de base.

La teoría de Bajtín nos permite, por ejemplo para el caso que estamos analizando, considerar los conocimientos que los hablantes ya tienen sobre la lengua; es decir, también, los conocimientos que ya tienen sobre los géneros de circulación social. Su perspectiva sociocultural sostiene que puede haber tantos géneros discursivos como usos posibles de la lengua y que unos géneros absorben a otros: aquello que a algunos alumnos despistó según las posibilidades enunciadas por la profesora y que otros lograron resolver más allá de la enumeración propuesta (así algunos alumnos contaron la historia del diario en una carta, informaron a través del género discursivo carta).

El escrito que presentamos a continuación resulta un ejemplo elocuente de los saberes que los jóvenes tienen acerca de los géneros pasibles de ser utilizados en diferentes situaciones, así como también de aquello que se busca comunicar. Propósitos, intenciones, tramas, géneros, destinatario y registro forman parte de esos saberes sociales sobre la lengua que explicábamos con Bajtín y que aquí se evidencian en la escritura de una carta. En medio de una clase de Lengua que yo estaba dictando en una escuela nocturna de la ciudad de La Plata, se acerca una alumna y deja sobre el escritorio, en silencio para no interrumpirme, una hoja con esta carta:

Profesor Doña Paola:

Me dirijo a usted con el propósito de que sepa disculpar mi ausencia a su clase por motivos de enfermedad de mi hija de 18 meses.

Por tal motivo le pido que considere mi presente. Gracias

Medina Verónica.

Hola Profe!!

Como está, le escribo de la 1ra forma para que sepa que algo aprendí.

Pero en verdad tengo a mi gorda con fiebre y catarro y cada 4 horas tengo que nebulizar. Aparte estoy mal dormida y sería de muy mal gusto dormirme en su clase.

Muchas gracias

Medina Verónica

Verónica opta por un género, tiene un propósito comunicativo, delinea un destinatario y adecua su tono a esa figura. Es decir, considera todos “los elementos que se necesitan para escribir”. Sin embargo, realizó dos versiones para explicar lo que quería comunicar. ¿Por qué necesitó rescribir lo que ya había expresado? Es claro, además lo hace explícito, que escribió “de la primera forma para que vea que algo aprendí”. Aquí hay un destinatario –un docente de lengua– con un doble propósito –comunicar y demostrar–.

Pero suspender el análisis en este punto sería quedarnos a medio camino; es evidente que la atinada elección del registro de la primera versión no le alcanza para decir aquello que le pasa, que siente y que la desvela. Para volver a la metáfora de la introducción de este libro, se trata de un modo de decir que le resulta “ajeno”.

De modo tal que la “adecuación a la situación comunicativa” es de gran complejidad pues no atañe solamente a dibujar un perfil de destinatario y adecuar el registro en función de esa figura, sino que muchas veces es el “contenido” –aun sabiendo qué se quiere decir– el que, en otras palabras, no puede ser expresado en un registro formal. No es lo mismo, no son sinónimos decir simplemente “la enfermedad de mi hija” que decir “tengo a mi gorda con catarro, la tengo que nebulizar cada cuatro horas, estoy re mal dormida”. La solemnidad del primer caso obstaculiza la expresión de lo que quiere

contar y Verónica considera necesario hacer una segunda versión más “relajada”. Posiblemente, a ella le haya sucedido lo mismo que al alumno de la clase que encontraba artificial escribir una carta a un conocido contando la historia de un diario o, el caso contrario, la alumna que contó la historia pero sin nombrar ni perfilar un destinatario por la misma razón. Parece ser que es aquello que se quiere o se tiene que contar lo que no se adecua a ciertos formatos ni a ciertos registros. En una de las versiones, Verónica imaginó un destinatario y seleccionó un registro formal acorde y luego, para la segunda versión, imaginó otro destinatario para quien seleccionó un registro informal. Ambos destinatarios eran la misma persona, “Paola”. Es interesante ver cómo muchas veces las dificultades no son del orden del desconocimiento del grado de formalidad o informalidad que exige una situación comunicativa determinada (aquí se conoce cómo debe dirigirse a Paola según qué imagen de ella prevalezca) sino que se debe a que, a veces, no alcanzan las palabras “formales” para escribir sobre determinados temas que son del orden de lo personal.

Podríamos repensar si en muchas ocasiones, frente a contenidos como “destinatario”, “intencionalidades” o “registro”, o con estas cartas, no insistimos sobre aspectos de la lengua que son conocidos por los alumnos. Esta posición puede parecer “peleada con la teoría”, pero no es eso lo que estamos postulando. Más bien, es una posición que invita a repensar el uso que puede hacerse de la teoría comunicativa, en este caso. Al enseñar términos como “destinatario” o “trama” como “elementos necesarios para escribir un texto”, aparecen cargados de una legitimidad tal que hacen olvidar, tanto a profesores como a alumnos, que forman parte de sus saberes sobre la lengua. A los alumnos, porque los percibieron como saberes sin relación con la escritura y a la profesora desanimada porque, como le dice a la observadora que estaba registrando la clase, “le da mucho trabajo que los chicos mejoren”.

En todo caso, proponer una actividad que ponga en cuestionamiento los desconciertos con los que los alumnos se enfrentaron para realizar sus escritos. Una actividad que no se

proponga como un intento de aplicación o corroboración de conceptos aprendidos sino como generadora de situaciones que, por un lado, obliguen a los alumnos a hacer uso de los conocimientos que tienen de la lengua como hablantes y, por el otro, permitan una reflexión de esos conocimientos en la que seguramente se incorporarán términos y conceptos técnicos que habilitarán, a la vez, el ingreso de otros saberes.

Retomaremos estas cuestiones en el tercer apartado de este capítulo, "Volver extraño lo naturalizado".

2. Volver legible lo entredicho

Lenguas ajenas

Ari es alumno de un noveno año de EGB de Villa Ballester, provincia de Buenos Aires. La profesora del curso ha trabajado desde principio de año con la escritura; en todas sus clases "se hace un tiempito" para pedir una "redacción" y de este modo "ir solucionando el lenguaje de los chicos y las dificultades para poner por escrito sus ideas". En función de sus preocupaciones, en sus clases propone trabajos de escritura "creativa" como una manera de contrarrestar la "negación a escribir" que manifiestan tener sus alumnos. Efectivamente, esta consigna produjo interés y los treinta alumnos se pusieron a escribir rápidamente.

En ese marco, dicta una consigna de escritura: "Los siguientes títulos pertenecen a cuentos de terror. Elegir uno de ellos y elaborar una historia terrorífica". Los títulos que disparan la escritura son: Casa tomada, El entierro prematuro, Una voz en la noche, El rostro de tu sangre en la nieve, El espejo y la máscara, La lluvia de fuego y El demonio de la perversidad.

Éste es el relato terrorífico de Ari:

Transcripción:

Una voz en la noche

Ari Guaygua

Una noche oscura en la ciudad de Bs. As., sin sonido alguno q' se escuchara solamente un murmullo q' enloquesía a la gente. Un chico llamado Chicago caminaba fumando un faso, de tanto que habia fumado pensaba q' estaba flallando una voz pero no, era por los efectos de las drogas estaba re loco. lo para la gora y el ni siquiera reconoce q' es un policia, y le dice para ay pendejo, q' te pasa nene le dice el policia, estoy flallando con unas voces y el policia dice, yo tambien ohigo boses q' me dicen vas a morir; el pibe dice encerio, yo pence q' me estaba volviendo loco y de repente aparece una sombra enorme q' les dice ban a pagar por sus pecados, la ciudad se oscurese totalmente se escucha la risa de la sombra y los gritos del policía y del pendejo y luego se ba esa oscuridad y aparecen los 2 muertos. La sombra ba a buscar nuevas víctimas...Continuara.

Seguramente en este relato se observen, en primera instancia, problemas ortográficos; y efectivamente la profesora ha marcado casi con exclusividad las palabras con errores de este tipo: policia, ohigo, boses, ba, flallando. En algunos términos el alumno oscila entre la escritura normativa y la anormativa (a veces "policía" y otras "policia", por ejemplo), o presenta fluctuaciones entre el singular y el plural ("voz", "boses", por ejemplo) y problemas en la

castellanización de palabras del inglés ("flallando", por ejemplo). Se podrían ensayar algunas hipótesis y decir que son producto de la falta de atención, el desconocimiento de las reglas o los problemas para la deducción de éstas. De cualquier modo, el docente cuenta con una serie de herramientas para trabajar la ortografía; en este caso en particular, se pidió al alumno que a partir de las marcas hechas por la profesora reescribiera su texto. En otros casos, las correcciones comunitarias acaparan la atención. Algunos profesores parten de las reglas ortográficas, otros las hacen deducir a partir de regularidades, algunos marcan con un cruz en el margen izquierdo sin circunscribir dónde está el error, hay quienes apuestan por la eficacia de lo visual, otros por la repetición de palabras y hay quienes lo explican desde criterios morfológicos: derivación, sufijación, plurales, familias de palabras, etc. En este análisis consideraremos aquellos aspectos que no son tan visibles; no es que pensemos que la ortografía no es importante sino que nos ocuparemos de aquellos problemas que en el momento de la revisión pasaron más "desapercibidos", como sucedió en este caso.

Así, la corrección parecía agotarse en los problemas ortográficos; sin embargo, la profesora manifestó oralmente que se trataba de un relato "muy mal escrito", que "no se entendía", casi como si hubiera sido elaborado en "otra lengua". Decíamos que aquí la docente pidió al alumno que rescribiera su texto considerando las marcas de corrección. Sin embargo, el texto no varió mucho, seguía según opinión de la profesora "mal escrito". Hay una concepción de la escritura propia de cierta tradición escolar que reduce la idea de escritura a lo ortográfico y que tiene vigencia en la escuela actual, aun cuando se reconozcan otros problemas. Quizás se deba a la cantidad de textos que un docente debe corregir, también a las limitaciones que ofrece una corrección por escrito y las dificultades posteriores que pueden tener los estudiantes a la hora de interpretar esas marcas. La falta de categorías para nombrar esos problemas puede ser otro punto a tener en cuenta.

Hay un segundo nivel de corrección: las palabras que la profesora subrayó en la posterior versión de Ari por no pertenecer a la variedad

estándar o, en términos de la docente, por no ser “adecuadas para el uso en la escuela”. En este sentido, ella sostenía que la dificultad está en que “escriben como hablan” y hablan “con una jerga propia de un barrio marginal”. Encuentra que sus alumnos ponen en escena un universo sociocultural que se repite en casi todos los textos que escriben, como si no pudieran “salirse” de los temas que viven a diario o de las problemáticas que como adolescentes les preocupan. Sin embargo, la actividad solicita la escritura de una “historia terrorífica”. Retomaremos esto más adelante.

Cuando la profesora dice que “escriben como hablan y hablan en una jerga marginal” está utilizando, aunque con otras palabras, la noción de sociolecto para referirse al lenguaje puesto en juego en las escrituras de sus alumnos. Del mismo modo, apela a la noción de adecuación cuando expone que “no son palabras adecuadas para el uso en la escuela”. Estas dos nociones deberíamos revisarlas porque lo que habitualmente se conoce como “adecuación a la situación comunicativa”, convertida casi en una muletilla, significa que el escritor ha planificado su texto, imaginó posibles receptores, tomó decisiones acerca de cómo dirá aquello que quiere decir, seleccionó entre posibles géneros discursivos el que más le convenía para su propósito y tiene una intención clara. Es decir que se trata de un problema complejo pues atraviesa varios aspectos de la escritura. La noción de “adecuación”, como veíamos en las consignas de los libros de texto en el capítulo anterior, significó un avance en relación con la noción de “correcto” e “incorrecto” y, en ese sentido, resulta más pertinente en tanto considera el contexto en el que se desarrolla la comunicación, sea oral o escrita. Ya no dirá un docente que una redacción de un alumno es correcta o incorrecta, sino que dirá que es adecuada o inadecuada a la situación comunicativa. Pero esta noción, con las reformulaciones que se han hecho para su uso escolar, suele limitarse exclusivamente a aspectos lexicales, de manera tal que parecería que bastaran en este relato unos reemplazos de términos (sinonimia), reemplazos por una frase (paráfrasis) o generalizaciones (hiperonimia o hiponimia) para revertir la situación.

Por otra parte, cuando la profesora enuncia que no “son términos de uso en la escuela” está sosteniendo una idea de contexto ligada a lo físico; más precisamente al significado que la escuela tiene en la vida social, espacio que determinaría la inclusión o no de ciertos vocablos (esto que muchas veces se escucha de que “no estamos en la cancha de fútbol”). En la misma línea, podemos hipotetizar que prevalece aquí una concepción de lo literario: una concepción de la literatura entendida como discurso “culto” o de las “bellas letras” seguramente desechará determinadas variantes de lengua como inadecuadas. Al respecto parece que no basta, entonces, con la noción de adecuación. Hay algo en el discurso que aun cuando sea adecuado resulta inaceptable. La noción de aceptable o inaceptable, noción que involucra aspectos sociales, muestra cómo a veces ciertos textos que son “adecuados” producen paralelamente “un ruido”, un algo que resulta difícil de corregir. La sociología del lenguaje define esto en términos de “aceptabilidad” para explicar cómo la ubicación en la escala social del hablante (en un sentido amplio, es decir, quién es, a qué se dedica) determina qué es lo que se puede decir y qué debe callarse, cuándo y dónde. Esas determinaciones surgen según cómo el hablante, aquí el escritor, es percibido por el lector. Y el lector de esta narración es un profesor para quien, por su formación y concepciones acerca del lenguaje escolar y de la literatura, resulta inaceptable. Retomemos el escrito.

El texto de Ari es “adecuado”: responde a lo solicitado por la consigna en tanto construye un texto ficcional y en un género determinado, y en función de esa elección selecciona un repertorio léxico. A primera vista podría decirse que el alumno no maneja la variedad estándar, pero si indagamos un poco más veremos que en diferentes momentos de su narración alterna entre chico-pibe o pendejo, droga-faso, drogado-flasheado, policía-gorra. En esta última pareja de términos realiza un procedimiento metonímico consistente en nombrar la parte por el todo (gorra por policía).

Antes que comenzar la corrección del relato desde una idea de sociolecto, modo de uso de la lengua propio de situaciones socioculturales, parece más útil apelar a la idea de registro, modo de

utilización de la lengua, que Bajtín, como vimos anteriormente, denomina “estilo”. La profesora conoce a sus alumnos, sabe de qué barrio vienen, cómo se expresan oralmente, y seguramente desde ese conocimiento está leyendo el relato. De esta manera, interpreta tanto el lenguaje como el universo de sentidos que ponen en juego en la narración sus alumnos, como “típicos de las situaciones que viven a diario”.

Pero si avanzamos, veremos que la selección que hizo Ari no parece azarosa. Por el contrario, parece que fue pensada en función del conocimiento que todo hablante de la lengua tiene de los modos particulares de habla en distintas esferas sociales: la policía dirá “qué hacés ahí pendejo” y en esa atmósfera oscura de la alucinación se hablará de “flashear” y “faso”. El comienzo de la narración nos ubica en un escenario ficcional que habilita la polifonía que aquí el escritor puso en escena.

Un docente “etnógrafo” es un docente que lee, además de lo que está escrito, aquello que en el proceso de revisión expresan sus alumnos. En este caso, es necesario conocer si se trató de una decisión deliberada o si es el resultado del desconocimiento de ciertas normas de la lengua. Es decir, puede hipotetizarse que el relato es producto del tránsito por cierto corpus de textos literarios que incluyen voces de distintas esferas sociales y juegan con las rupturas. Y, a juzgar por los títulos disparadores de la consigna, puede ser posible. Este relato a lo Edgar Allan Poe –característico del canon escolar– es un ejemplo.[20] Pero también, podemos ver en el relato un uso inadecuado de las marcas gráficas propias del diálogo o del discurso directo: el alumno no conoce el guión ni las comillas o no las considera en su escritura.

Volver sobre el escrito puede ser la ocasión para tomar distancia de aquella primera escritura, que a veces se hace intempestivamente, y para reconocer que cierta complejidad propia de la escritura está asociada con las cuestiones normativas. La relectura, con la mediación del profesor en el proceso de revisión, deberá pensarse de la mano de una práctica futura que atienda a algunos de los “conflictos” propios de la escritura que el docente ha considerado

como más relevantes. Es decir que posiblemente en una corrección no puedan resolverse todos los aspectos de la escritura. El profesor podrá, de este modo, seleccionar aquel problema que considere central –cuestión que además se revela en la consigna– y propondrá una actividad que lo recupere. Seleccionar los problemas, categorizarlos y secuenciarlos se revela como un punto crucial en la tarea de revisión. En contra de las innumerables reescrituras de un mismo texto –que además resultan tediosas– en el que se pretende revertir todos los aspectos problemáticos, proponemos, aun cuando sean marcados por escrito en la corrección, la elaboración de nuevas consignas que vayan trabajando diferentes temáticas y que no necesariamente se sigan pensando en relación con el texto base.

Quienes diariamente se encuentran con tareas de corrección de treinta o más alumnos saben acerca de las dificultades que implica la tarea. El tiempo que se necesita para llevar a cabo una revisión profunda de los textos nunca alcanza. Sin embargo, seguramente los problemas de escritura se revelen comunes. En este caso, el diagnóstico que ofrecen las escrituras de los chicos muestra, en general, problemas recurrentes, a saber: ortografía, puntuación, textos redundantes y repetitivos que pueden dar cuenta de las dificultades para realizar sustituciones sinonímicas –tanto en los conectores, pronombres, frases o palabras–, dificultades para mantener constante un tema, pérdida de la referencia y supuestos. Estos aspectos pueden ser “planificados” por el profesor para ir trabajándolos de manera secuenciada a través de diferentes consignas que centralicen cada uno de estos problemas encontrados, aun cuando se pidan otros ejercicios de escritura. Muchas veces, lo que podríamos llamar una “corrección comunitaria” ayuda al profesor contra la tiranía del tiempo. De este modo, puede escribir el texto de un alumno en el pizarrón y trabajar con toda la clase cada uno de los aspectos que presentaron alguna dificultad. Quizás, los alumnos puedan volver a su escrito y revisar su propio texto o hacer un comentario con respecto a su escritura. Es un ejercicio que exige ciertos acuerdos, por ejemplo, que el texto que se está revisando no es el único que presenta problemas, que para otra actividad se

continuará con el texto de un compañero; en otras palabras, no polarizar todos los problemas o las dificultades en la figura de un estudiante en particular.

En el mismo sentido, atender a los aspectos que se buscaba enseñar con esa consigna. Si, para volver a la clase que analizamos, se buscaba en la actividad de escritura trabajar marcas gráficas de diálogo porque, imaginemos, fue un punto considerado en clases anteriores, el profesor puede detenerse en ese punto como central en la revisión y, posiblemente, proponga otra actividad que lo ponga en evidencia. Si el acento estaba puesto en otros aspectos de la construcción de un texto literario, podemos retomar las consideraciones hechas en el comienzo de este apartado.

Lenguas propias

Este relato fue realizado por Francisco en una escuela privada de Villa Ballester con la misma profesora, en el mismo año y localidad, e idéntica consigna que la presentada para el relato anterior.

¿Dónde reside la diferencia? ¿Cuáles son las razones para que este escrito sea “corregible” o pasible de ser trabajado con respecto a los anteriores, de los que se decía simplemente que “están muy mal escritos”, aun cuando se presentan problemas comunes entre los textos?

Hemos incluido la primera narración bajo el subtítulo de “Lenguas ajenas” y ésta en el de “Lenguas propias” –jugando a su vez con el título de este libro– ya que creemos que, en parte, la predisposición

que tenemos como docentes cuando nos enfrentamos con los textos y la tarea posterior de corrección se ve determinada por la "distancia"[21] lingüística y cultural que ponen en escena esas narraciones con respecto a nuestra concepción tanto de la lengua como de la literatura y sus temas, dicho de otro modo, con respecto a aquello que se considera "aceptable" en una clase de lengua en la escuela. La primera resulta más "ajena" y la segunda más "propia".

Parecería que el uso de palabras de la lengua "estándar" –y del universo cultural dibujado en esos términos– hiciera posible el proceso de revisión. Antes aun, ese uso convirtiera esos escritos en textos que pueden y merecen ser corregidos.

Así, en este caso, la profesora del curso pudo nombrar los problemas de escritura, categorizarlos e idear clases posteriores que retomaran lo revelado en el diagnóstico de este escrito. Problemas, en su mayoría, similares a los de las otras narraciones, a saber: ortografía (estubo, abito), tildación (fundamentalmente en el pasado de algunos verbos) y correlación verbal ("como si nadie abito la casa..."). Ninguno de los textos evidencia problemas del orden del sentido o la progresión temática.

Ahora bien, decíamos que los textos producidos en una y otra escuela eran visiblemente diferentes con respecto a los universos culturales, y la lengua para nombrarlos, que se elegían para contar la historia "terrorífica". Aquí ejemplificamos, por razones de espacio, con dos textos, pero en general podría enunciarse lo mismo de los treinta escritos en cada escuela.

¿Puede decirse que cada uno de los chicos armó su texto según "temáticas que viven a diario o que les preocupan"? ¿Puede decirse que los adolescentes "no pueden escapar de los temas que viven"? Los profesores conocemos las teorizaciones que se han realizado en el campo literario, y de uso escolar, tales como que los conceptos de "autor" y "narrador" o "verdad" y "verosimilitud" son categorías que no deben confundirse pues corresponden a dos lógicas diferentes, la de la realidad (autor-verdad) y la de la ficción (narrador-verosimilitud). En función de esos saberes que tenemos sobre la construcción de los textos literarios, intervenimos sobre los escritos

de nuestros alumnos. Es decir, son saberes que nos ayudan a la hora de corregir, y desde allí leemos sus relatos o sus cuentos.

Nadie se atrevería a decir, entonces, que Chicago es Ari, o que el protagonista de "Casa tomada" es Francisco que tenía un abuelo diplomático. Rápidamente se diría que es una ficción y que se resuelve en esa lógica: hay aparecidos, sombras en la noche que hablan, cosas extrañas que rompen solas vidrios y ventanas, alucinaciones y desapariciones, y que en esa gramática son "posibles". Si podíamos suponer una biografía lectora por los textos del canon escolar en los otros relatos (especialmente los cuentos de Edgar Allan Poe), en la narración de Francisco parece que sirvieron de referente los relatos del gótico televisivo con sus lápidas y tumbas.

Entonces, decíamos, esas falsas asociaciones llevarían a una lectura de los relatos desde criterios deterministas y mecánicos: los chicos de barrios pobres escriben sobre temáticas "marginales" y los chicos de clase media de la escuela privada producen sus historias a partir de otros temas. Más bien, podríamos pensar que el acto de la escritura es un acto de "reescritura" en el sentido de que nunca escribimos desde "la nada", sino que escribimos a partir de los saberes que tenemos (algunos sin duda serán saberes escolares y otros serán saberes sociales), dicho de otra manera, escribimos poniendo en juego las lecturas por las que hemos transitado –con "lecturas" no sólo nos referimos a los libros sino también a otros objetos culturales como las películas del cine o la televisión, como vimos en el relato de Francisco–. La investigadora Elsie Rockwell[22] utiliza la categoría de "apropiación" para mostrar la diversidad de usos, desvíos y reelaboraciones de la cultura que hacen las personas en la instancia de escritura. Esta noción de apropiación permite acentuar el rol activo que tienen quienes hacen uso de la escritura y permite examinar los cambios que, a su vez, puede sufrir la escritura cuando es apropiada por las personas. Aunque parezca sutil, desde esta idea de escritura nos corremos de aquella otra que llamamos antes determinista o mecánica. Es decir, se trata de una noción que permite avanzar por sobre la idea de "socialización" (decir, por ejemplo, que las escrituras están determinadas exclusivamente por la

socialización primaria –la familia o el barrio–). En todo caso, la diferencia puede estar en el cómo se apropiaron de la actividad sugerida: qué interpretaron que se les pedía o qué querían hacer. Para algunos posiblemente sea la excusa para hablar de sí mismos bajo otro disfraz, para otros quizás sea el lugar para contar de otro modo la película que les impactó.

Entonces, podemos decir que es de la propia experiencia cultural y de los saberes sobre la lengua que tienen, desde donde los alumnos toman los elementos que se necesitan para resolver la actividad de escritura de un "relato terrorífico", saberes que posiblemente se amplíen en la instancia de revisión o, por lo menos, se vuelvan visibles y sistemáticos. Hablamos de experiencia cultural y esto implica lecturas, vivencias y formas de pensar que fueron construyéndose a lo largo del tiempo. Saberes culturales, podríamos resumir, que provienen de la experiencia inmediata o de los objetos estéticos que los adolescentes frecuentan y que aparecen en estas narraciones, según el marco pedido en la consigna –la escritura de una ficción terrorífica–, a través de cruces culturales y ricas apropiaciones lingüísticas.

Ficciones que, además, rescriben esas experiencias culturales en una toma de posición frente a la realidad social si se quiere política o ideológica: "una gente un tanto extraña", "el usurpador" ocupó una casa quinta, pero "qué iba a hacer en el medio del campo", "me dijeron que no los podía dejar en la calle", "qué te pasa nene, salí de ahí pendejo dice el policía" y "se le aparece una sombra que le dice vas a pagar por tus pecados". Reescribir la cultura en la escritura, reelaborar los significados sociales puede ser material de trabajo en el proceso de revisión tanto en lo concerniente a los mecanismos textuales y lingüísticos como a las operaciones culturales que habían utilizado para construir esas narrativas y, de ese modo, transitar por la apropiación de nuevos saberes. De lo que se trata, en definitiva, es desde dónde partimos: si reconozco saberes, aun cuando sean de otro orden que los escolares, ahí podemos avanzar con el recorrido por otros; si nos quedamos en el "está muy mal escrito",

posiblemente no ofrezcamos nada nuevo, ningún conocimiento diferente del que ya tenían o manifestaban desconocer.

De este modo pensamos las posibles articulaciones entre la lengua y la literatura, o mejor dicho, los aportes de la escritura de ficción a la enseñanza de la lengua. Insistimos en que si bien los elementos para construir esos relatos pueden ser tomados de las experiencias culturales –según todo lo que enunciamos se resume en esta idea–, esos elementos siempre adquieren otros significados a través de lo "extraño", de esa atmósfera gótica o "terrorífica" propia de los cuentos de Ari, Yésica y Francisco. Porque es justamente la escritura el lugar donde se puede volver a examinar lo cotidiano o una posición en el mundo que, por familiar, parece "obvia".

De modo tal que cuando Ari escribe, por ejemplo, pone en su discurso las voces de otras personas y asume también los textos ya producidos o dichos. Absorbe en su escrito otros "géneros discursivos", según decíamos cuando explicamos a Mijail Bajtín en el título anterior. Y en cada caso en particular pueden desplegarse unos más que otros: porque cuando se pide la escritura de una historia terrorífica, nos orientamos hacia lo que para cada uno de nosotros significa una historia de terror, más aun, hacia lo que significa la escritura. Así, puedo orientar los sentidos hacia las propias experiencias y vivencias, puedo elegir contar de otra manera una película de terror que acabo de ver, puedo tomar aquella escena del libro que leí y me impactó, o todo eso junto. Esto es, que entre las innumerables posibilidades que puede sugerir la escritura de un relato de terror, me oriento hacia alguna de estas posibilidades, y otros, seguramente, lo harán hacia otras. Y claro, esas orientaciones son sociales, dependen de lo que signifique para cada uno de nosotros.

Entonces, esa "distancia" de la que hablábamos al comienzo, determina de alguna manera la lectura y la tarea de corrección de los textos: por los universos culturales elegidos para contar la historia, por la lengua con que se los nombra, por las distintas ideas que circulan acerca de lo que es "posible" contar en un texto literario en la escuela, por los significados diversos que implica. Esa "distancia"

se acorta o se aleja. Pero, para convertir aquellos textos que se nos "alejan" también en textos que pueden ser trabajados, parece necesario reconsiderar los modos particulares con que un autor –un alumno en este caso– presenta su relato a un lector –un profesor–. Hay dos categorías de los estudios literarios, la de "imagen de escritor" y la de "estilo de escritor", que se utilizan para explicar los modos particulares que tiene los escritores de literatura de presentarse y mostrarse frente a su público por medio de sus textos literarios, de allí que nos formemos una imagen de escritor cuando leemos parte de su producción (y decimos por ejemplo, que Roberto Arlt es ácido y crítico de la realidad o Fontanarrosa, humorístico)[23]. Nos pareció útil trasladar estas categorías del ámbito de los estudios literarios para pensar las tareas de lectura y revisión de los textos de los alumnos que diariamente hacemos los profesores. Nos hemos formado "imágenes de escritores" de los alumnos porque los conocemos, sabemos de sus problemáticas, porque hemos leído otras tantas producciones a lo largo del año; y, en muchas oportunidades, esas imágenes y esos estilos determinan nuestra posición a la hora de trabajar con los escritos. De tal manera, decimos rápidamente que Ari escribe siempre sobre "lo mismo" y del mismo modo o Francisco de tal otro. Hay imágenes y estilos que nos gustan más o menos, que nos resultan más o menos "aceptables", pero en el propósito de revertir algunos problemas de la escritura en el marco de la enseñanza de la lengua, no hay posibilidades de elegir unos relatos y descartar otros. Partir de aquí, de esos modos particulares de contar, para trabajar, por supuesto, los aspectos que observamos en los escritos de los alumnos tales como los problemas de puntuación y ortografía, que seguramente impliquen un trabajo sostenido, y aquellos aspectos más "sencillos" de explicar como la ausencia de marcas gráficas tales como las rayas de diálogo o sangrías, incluso una cierta disposición de la escritura en la hoja que hace que nos resistamos a primera vista. Porque la "distancia" también se da aquí: hay textos que invitan a ser leídos y trabajados y otros, por el contrario, que parecen abrumarnos de entrada.

3. Volver extraño lo naturalizado

> *Los niños suelen considerar naturales las rutinas propias de sus comunidades [se refiere a la comunidad como tema característico en clases de Ciencias Sociales], por lo que debemos hallar algún modo de presentar estas rutinas de forma muy espectacular y no sólo como experiencias cotidianas prosaicas. La cuestión consiste en que necesitamos empezar con una actividad que aporte una carga dramática al concepto de comunidad en cuanto máquina construida por las personas para contribuir a nuestra supervivencia y evitar la destrucción. Es algo de vital importancia para nuestra supervivencia diaria y no podemos darlo por supuesto, sin más.*

Esta cita es de Kieran Egan, un pedagogo canadiense que trabaja el papel fundamental que tienen la fantasía y la imaginación a la hora de producir conocimiento en el aula. Gran parte de su producción teórica marca la ausencia de éstas en los currículos escolares.[24] Sus escritos se basan en análisis de observaciones en escuelas primarias de diferentes materias, en el caso de la cita elegida es en una clase de Ciencias Sociales en la que se busca enseñar la vida en comunidad a partir del supermercado en tanto espacio que permitiría mostrar esa vida en sociedad. En este desarrollo, Egan pregunta a sus lectores, casi como en un gesto de provocación, si las escuelas no suelen ser instituciones socializadoras bastante ineficaces cuando tratan de enseñar lo que se aprende mejor mediante la experiencia extraescolar, por el hecho de vivir día a día en la sociedad. Pregunta si frente a temas como el supermercado en la comunidad, las escuelas no abandonan incluso su papel educativo.

> *Si, a sus 15 o 20 años, una persona no sabe lo que es un supermercado ni cómo suele funcionar en la sociedad, no puede deberse a que no le enseñasen bien el tema cuando tenía 6 años. La tarea educativa consiste en garantizar que, cuando las personas de 15 años observen un supermercado, no lo vean*

como un aspecto rutinario del ambiente cotidiano, sino como un pequeño milagro.

Creemos que es una postura interesante para pensar el trabajo con la lengua. La cotidianeidad propia del uso de la lengua vuelve dificultoso el análisis sobre ella, es decir, la reflexión metalingüística que es un objetivo central de esta materia. Resulta necesario ponerla en evidencia, extrañarla, desnaturalizarla. Proponer actividades que la consideren en sus dimensiones complejas y no "como experiencias cotidianas prosaicas", volviendo a la cita inicial. Esto implica también poder sistematizarla, contar con categorías para nombrar sus elementos constitutivos tanto en el micro nivel de la frase como en sus aspectos textuales y contextuales.

En el caso de la escritura, esto resulta muy evidente. Cuando un docente dice que "los chicos escriben como hablan", posiblemente esté marcando la necesidad de una propuesta que combata dar las cosas por supuestas, que marque el distanciamiento que exige la escritura. Volvemos con Bajtín:

A veces resulta muy importante exponer algún fenómeno familiar y aparentemente bien estudiado a una nueva luz reformulándolo como problema, es decir, iluminar nuevos aspectos del fenómeno mediante preguntas especialmente relacionadas con él. Es muy importante hacerlo en los campos donde la investigación se ha hundido en masas de prolijas y detalladas descripciones y clasificaciones, absolutamente inútiles. Al reformularse así un problema, puede ponerse en evidencia que lo que parecía ser un fenómeno limitado y secundario [se venía refiriendo a la sintaxis] tiene en realidad una importancia fundamental para la totalidad del campo de estudio. Un planteo idóneo del problema puede lograr que el fenómeno que se examina revele las potencialidades metodológicas que encierra.

Contra la tiranía de lo local, contra el enemigo de lo conocido y contra los supuestos como única manera de abordar los contenidos son las actividades con "carga dramática" que propone Egan; que en términos de Bajtín son las "puesta en evidencia" y en los de Maite Alvarado –si se nos permite estos saltos– son las consignas de "invención". Ella propuso la categoría de escritura de invención en un escenario escolar en el que primaba una idea de la escritura vinculada con la inspiración, concepción que suponía escasas posibilidades de intervención del docente sobre los escritos de sus alumnos a riesgo de desvirtuar la naturaleza de la creación. De este modo, el docente tenía pocas oportunidades de realizar operaciones de reflexión teórica en pos de un trabajo con los problemas que pudieran presentarse. Frente a este panorama, Alvarado toma la noción de inventio[25] proveniente de la retórica clásica para dar cuenta tanto de las "restricciones" que todo texto tiene, ya que "descansa sobre el respeto de ciertas reglas sin las cuales pierde sustento", a la vez que "sirve de pretexto para disparar la imaginación". Así, las consignas de escritura de invención tienen "algo de valla y algo de trampolín"[26]. El "imaginemos que un día nos levantamos y hay un muro que limita nuestra ciudad..." –según la consigna propuesta por Egan para trabajar el tema de Ciencias Sociales– pueden ser los trampolines y vallas que arriba citamos.

Esta idea de consigna se inscribe en toda una tradición de talleres de escritura que surgieron en los años '70 en espacios extraescolares y que ingresan a las aulas a partir de los años '80 de maneras muy diversas y fragmentadas.[27] Por ejemplo, en muchas oportunidades se observan ciertas representaciones acerca de las prácticas de taller de escritura o lectura que parecen "lindar con el recreo o la hora libre" (da cuenta de esto la localización marginal y apartada de las prácticas de producción escritas, las que se registran en el último capítulo de algunos libros de texto o en un lugar diferenciado en la carpeta de los alumnos) o representaciones que sostienen que "solamente se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo" obturando toda posibilidad de metaanálisis y transmisión de nuevos elementos. Respecto de la inclusión de las prácticas de taller en los '80 que,

como decíamos, por cierto significaron un interesante aporte en relación con la sobredimensión asignada a los aspectos descriptivos de la lengua como única práctica posible en la clase, aún se debe el debate acerca de qué orientaciones de esas prácticas y modos de trabajo pueden resultar enriquecedoras en la lectura y la escritura en el interior del aula.

En este debate, lo que se juega es en qué medida las prácticas de producción escrita se ven reforzadas o ampliadas más allá del aspecto lúdico que presentan, en qué medida las consignas ligadas a la fantasía o la inventio facilitan la puesta en escena de saberes nuevos o ya transitados, de qué manera habilitan las reflexiones metalingüísticas en un texto ya elaborado o por hacerse.

El análisis de la siguiente consigna nos permitirá avanzar en estos puntos, a la vez que nos permite retomar los aspectos trabajados en la clase presentada al comienzo de este capítulo (recordemos que se trabajó sobre conceptos de "destinatario", "trama", "carta" y "registro" para la escritura de un texto). "Las cartas del señor Eliseo" es una consigna tomada de *El nuevo escriturón*.[28]

Las cartas del señor Eliseo

La suerte no parecía acompañar al señor Eliseo. Después de treinta años de trabajar en la oficina de Correos de su barrio había recibido su jubilación: una escasa suma mensual que no le permitía ni siquiera ir a tomar tres veces por semana su copa de jerez al bar de la esquina. Pensó: "Es injusto, pero voy a tener que trabajar". Eliseo recordó a un antiguo amigo del barrio, el inglés Lucas Clark, que había prosperado con su fábrica de cortaplumas. Eliseo pensó que escribiéndole a él podría quizás conseguir algún puestito como sereno o algo así. Hacía mucho que Eliseo no escribía y menos aun una carta. El desafío era difícil. Eliseo no veía a Clark desde hacía tres años y por eso dudaba: ¿Cómo tendría que empezar la carta? ¿Querido Clark, Estimado amigo, Estimado Lucas, ¡Cómo andás, Lucas!...? Probó y probó, hasta que al fin, ayudado por Lucrecia, su

esposa, que era maestra, terminó con una versión que lo conformaba:

San Miguel, 21 de junio de 1993.
Estimado Señor Clark:
Me es grato dirigirme a usted a fin de hacerle conocer mi interés por integrarme a su prestigiosa empresa de cortaplumas.
Como usted sabe, la producción de cortaplumas ha sido siempre un asunto de mi interés y creo que por esto podría ser de utilidad en su empresa (adjunto mi curriculum vitae).
Sé que son momentos difíciles para la economía del país, lo que afectará de alguna manera a su empresa, pero espero que mi pedido sea motivo para un próximo reencuentro.

Sin otro particular, lo saluda atentamente

Eliseo Fernández

Después de escribir esta versión, Eliseo seguía dudando. Se acordaba de los momentos compartidos con Lucas antes de que éste se fuera del barrio, cuando proyectaban la fábrica de cortaplumas, de las apasionadas charlas –jerez de por medio– sobre cómo incrementar las funciones del cortaplumas, sobre cómo reducir su tamaño, y las largas discusiones sobre si efectivamente un cortaplumas era un instrumento para cortar plumas o si era necesario cambiarle de nombre.

Recordando todo esto fue que Eliseo decidió enviarle una carta más informal, más amistosa, a su antiguo compañero Lucas.

** Llegó el momento de ayudar a Eliseo, que a esta altura ya no distingue vocales de consonantes. ¿Cómo te imaginás la carta? ¿Te animás a escribirla?*

Esta consigna de escritura es una consigna que apuesta a uno de los sentidos de la idea de invención: el "como si", el ponerse en el lugar de otro, ser Eliseo por un momento y actuar según él lo haría. Es decir, convertir esa voz ajena en una voz propia a través de un uso de la primera persona que no es la del escritor mismo. Pero para que esto sea posible, se ofrecen al alumno, en esta entretenida tarea de simulación, muchas referencias acerca de la vida de Eliseo y sus propósitos. Hay un marco narrativo que nos ubica y no es mero decorado, pues funciona en tanto ofrece los elementos necesarios tanto para armar el contenido de la carta como para delinear un destinatario. Funcionan a la manera de restricciones o vallas ya que en esa carta no se puede decir cualquier cosa, ni a cualquiera ni en cualquier tono.

Eliseo duda, como dudó Verónica cuando me escribió esas dos versiones de la carta para disculparse por su ausencia a mi clase. O como dudaron los alumnos del registro cuando olvidaron marcar un destinatario o lo incluyeron pero sin contar lo que se pedía. Aquí se nos dice que Eliseo ensayaba varias formas de apertura: "querido amigo", "estimado amigo", "cómo estás, Lucas", que, sin explicitarlo, pueden servir de fórmulas de apertura.

Producto de la difícil tarea que implica escribir, Eliseo, con ayuda, escribe una versión de la carta en un registro formal, pues prevalecen ciertas imágenes de su amigo Clark, destinatario de su carta para pedir trabajo. Y se presenta la carta en su totalidad. Esta inclusión está pensada en relación con la tarea que se pide al alumno al final de la consigna. A lo largo de la formulación de esta actividad se "prepara" el terreno para ese pedido final, se van ofreciendo pistas sobre cómo puede hacerse. Estos trabajos de reformulación de un texto base y también de la puesta en escena de una operación como es la de comparar resultan "ayudas" para el salto del trampolín. Se ofrece, incluso, un modelo de formato de escritura de las cartas formales.

Cuando Eliseo recuerda otras escenas compartidas con su amigo y sus sueños, la imagen del destinatario varía considerablemente y, por lo tanto, el registro debe ser otro. Seguramente variará también el

contenido de la carta, aún cuando la intención se mantenga. Queda claro, además, que es en el género discursivo carta donde se deberá exponer esa intención. Y recién aquí se enuncia el item de la tarea que se pide al alumno.

Destinatario, trama, propósito, intención, registro formal e informal y tipos de textos son contenidos que se condensan en la formulación de esta consigna, y son los mismos que se pusieron en juego en la clase antes analizada que buscaba se aplicaran en la consigna de escritura "escribir a algún conocido sobre la historia del diario". Sin embargo, el movimiento es inverso: la consigna no está pensada simplemente como aplicación o corroboración de conceptos aprendidos sino como generadora de situaciones que, por un lado, obliguen a los alumnos a hacer uso de los conocimientos sociales que tienen acerca de la lengua y su utilización en distintas esferas sociales, y que, por el otro, permitan una reflexión sobre esos conocimientos que, a su vez, seguramente habilite la incorporación de nuevos conceptos o nuevas categorías para nombrarlos. No es un simple ejercicio de aplicación de unas teorías lingüísticas, que busca probar determinados aspectos de la teoría en cuestión –si la noción de registro se aplica correctamente–, sino que es una propuesta de escritura que permite encauzar comentarios, trabajar el problema que se intenta resolver, evaluar los textos, orientar la reescritura y el comentario grupal, o sistematizar criterios.

Queremos dejar en claro, apoyados en las citas de los autores que guiaron el análisis, que no se trata de temas o contenidos "menores" (en este caso, suponer que el enfoque comunicativo según el cual operó la clase es "deficiente") sino que se trata de "reexaminarlos", convertirlos en problemas para que aquello que se veía como limitado revele "la importancia fundamental que tiene", en palabras de Mijail Bajtín.

Es parte central de la tarea didáctica el análisis crítico y la elaboración de consignas ya que la selección que de ellas se haga será condicionante de los problemas que se intenten resolver en las producciones escritas de los alumnos, la secuencia que opten por armar, las demandas que surjan y los saberes sobre la lengua que se

evidencien, así como el marco teórico desde el cual operarán las prácticas de enseñanza.

En este sentido, en la cátedra Didáctica de la Lengua de la carrera de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de San Martín, realizamos un trabajo con los alumnos, todos ellos docentes en actividad, basado en el análisis de consignas –tomadas de libros de texto muy diversos, propias y de colegas– en función de determinados aspectos de escritura que se buscaban revertir o incorporar. Además, este tipo de trabajo permitía reconsiderar ciertos preconceptos respecto de lo que es la práctica docente: básicamente el que la reduce a un saber hacer reproductivo a partir de la adquisición de ciertas recetas, muchas de las cuales tienden a presentar los libros de texto. En varias ocasiones el análisis resultaba más claro cuando se hacía a partir del contraste de consignas. Para dar un ejemplo relacionado con el tema de la clase que venimos trabajando, se comparaba la consigna de "Las cartas del señor Eliseo" con otra que sostenía un trabajo exclusivamente desde el formato o la superestructura narrativa. En este caso, se presentaba la estructura de una carta bajo el rótulo "Ayudas para escribir mejor", y entonces un esquema vacío debía ser completado a partir de las ayudas que estaban nombradas como lugar y fecha, destinatario, saludo inicial, cuerpo, saludo final, firma y, en casos más formales, aclaración de la firma. No desconocemos la importancia de este esquema y los pasos que incluye este género, pero señalamos que este tipo de consigna no atiende otros aspectos que resultan más problemáticos, como la construcción de un destinatario y la selección de un registro. Sobre el tema de la carta se propone, ocurrentemente, que escriban a una empresa ofreciendo algún servicio imaginario: entretenimientos a domicilio en caso de gripe, diccionario de excusas para llegar tarde, seguro antifracaso en pruebas y exámenes, entre otros. En este caso es donde podemos poner en cuestionamiento ciertas ideas sobre lo lúdico, la fantasía o la invención, ya que aquí esa dimensión parece vincularse sólo con la "creatividad" pero está ausente en términos de la búsqueda e incorporación de nuevos saberes. No hay restricción en el sentido

propuesto por Alvarado; solamente hay un trampolín aunque con muchas vallas.

En otras instancias, trabajábamos con los alumnos de la licenciatura con la elaboración de consignas a partir de sus relatos de clase en escuelas de diferentes zonas en las que dictan la materia: en escuelas del Gran Buenos Aires, de la provincia, escuelas públicas y privadas, en EGB y polimodal. También traían a cuento escenas de aula en las que se había trabajado con alguna de las consignas, tanto las inventadas por ellos como las tomadas de los libros de texto. Y en esos relatos aparecía también aquello que "no funcionó", que había que repensar, aquellas consignas que caían por su propio peso, bien porque el marco teórico desde el que habían sido pensadas resultaba limitado, bien porque no producían interés alguno en los alumnos y se resistían a hacerlas ya que decían que eran para "los chicos que vienen a la tarde" (los de educación básica).

Es decir que si bien –como expusimos tantas veces en este libro– consideramos central la consigna en la tarea didáctica, también es cierto que esos relatos de clases mostraban, aun con consignas interesantes según la propuesta que venimos haciendo, que no era una solución mágica. Se veía en estos relatos un "descansar" en la consigna, como si ésta tuviera autonomía en sí misma, para luego cotejar las respuestas de los alumnos con las que se esperaban. Puede suceder –como de hecho ocurrió en el registro que analizamos– que cuando la consigna se presenta luego de explicaciones teóricas y sobre el final de la clase, los profesores descansamos a la espera de los resultados. Y eso que se esperaba muchas veces no se cumple por varias razones: la consigna se disparó para otro lugar porque los alumnos pusieron en juego otros saberes y operaron precisamente sobre esos saberes –diferentes de los buscados–.

Muchas veces los estudiantes interpretan la consigna según sus ideas acerca de cuál es el objetivo de la actividad; es decir, acerca de qué se espera que hagan. Y no siempre hay coincidencias. Un profesor puede tener un objetivo perfectamente recortado, un marco seleccionado, y en función de éstos proponer una actividad que, sin

embargo, puede ser interpretada de otro modo por un estudiante. Es muy interesante preguntar a los alumnos qué creen que se persiguió en una clase, y nos asombraremos al escuchar objetivos a veces muy distintos de los que planificamos. Me permito un pequeño relato personal. Al poco tiempo de recibida, comencé a trabajar en un primer año de polimodal en una escuela de zona rural del partido de Ayacucho, provincia de Buenos Aires. Siempre les pedía a los alumnos que escribieran un cuento o un relato. La consigna, con más o menos detalles, básicamente consistía en eso. Yo tenía un diagnóstico claro sobre los problemas en los que era necesario insistir, en función de los cuales había diseñado un modo de ir trabajándolos a lo largo del año. De manera que en una clase consideraba uno de éstos y en la siguiente podía ser otro. Pero la actividad final siempre era similar. El último día que trabajé allí, era una suplencia, los alumnos me despidieron con unas cartas emotivas que, entre otras cosas, decían "aprendí que es bueno contar lo que nos pasa" o "me gustó su materia porque no vimos los adjetivos que son puro aburridísimos". Sin duda que es bueno contar lo que nos pasa, pero yo no busqué solamente eso, y me preguntaba qué había pasado si yo también les había dado los adjetivos aunque de otro modo. ¿Por qué no hacérselos saber? ¿Por qué no explicitar que en esa consigna estábamos viendo los adjetivos, que en sus relatos centré la atención allí?

¿Por qué no ponerles un nombre a los problemas para hacerlos visibles, un metalenguaje común que sirviera en las tareas de corrección, y que cada uno supiera a qué se hacía referencia con esa categoría? Más aun, ¿por qué no hacerlo extensivo a los padres, explicitar qué estoy buscando con determinada actividad, qué miro en los escritos de sus hijos, qué estoy enseñando cuando corrijo "una parte" y no toda la redacción? Mucho se ha dicho en relación con la poca participación de los padres en la escuela, el desinterés por los problemas o avances de sus hijos en las prácticas escolares. Allí sucedía todo lo contrario. Teníamos muchas oportunidades para encontrarnos. Y en esas reuniones me preguntaban, por ejemplo, por qué los "apañaba" y no les corregía las faltas de ortografía que

“hasta” ellos mismos habían encontrado, o al revés, por qué su hijo había sacado sólo un siete si no había marcas de corrección de errores en su actividad. No sé si hay un final feliz en este relato como en los cuentos de hadas.

Con esta anécdota personal queremos sugerir que las consignas, además de estar mediadas por una fuerte intervención docente, incluso en el proceso de escritura, deben ser explicitadas. El profesor seguramente sabrá qué busca, qué contenidos pretende que se pongan a circular tanto nuevos como ya trabajados, cifrados en esa actividad. Pero son supuestos que no siempre son compartidos.[29] Y ésta es la razón por la que muchos alumnos se resisten a hacerla, ya que a esa ficción hay que acostumbrarse, como sugieren las palabras de la carta de despedida de mi alumno. Y, también, porque deja afuera cualquier participación posible de los padres, que tampoco entienden qué es lo que se pide o qué es lo que corregimos. Sólo nosotros sabemos que sucedió ahí: ¿hicimos hincapié en el contenido, nos bastó con que el alumno haya superado el horror a la página en blanco y valoramos eso?, ¿centralizamos la corrección en los contenidos trabajados en la clase anterior que no se aplicaron, o intentamos que parta de sus saberes y sólo se trataba de un diagnóstico?

Para finalizar, traducimos una cita del artículo de la investigadora brasileña Sandra Sawaya donde se reexamina la tesis psicogenética que supone que las “deficiencias” en la adquisición de la letra escrita son producto de las competencias linguísticas de los niños y su entorno. Realiza su investigación en barrios populares de la periferia de San Pablo y ofrece otra mirada:

> *Además, varios chicos, así también como sus padres, reclaman la distancia entre la escritura escolar (las lecciones, los ejercicios) y aquella que experimentan en casa. Muchas veces fuimos solicitados a ayudar en las lecciones escolares y pudimos constatar que los padres se declaraban incapaces de comprender lo que se pedía. Comprobamos que eran capaces de leer, pero los ejercicios de las lecciones estaban presentados en*

un lenguaje que suscitaba dudas para cualquier lector. En una de las lecciones para los chicos, por ejemplo, se podía leer: copia: horóscopo, libro, revista, diario. Imposible saber si copia se refiere a las palabras o a todo el texto contenido en cada uno de esos soportes.

Una consigna breve que muestra, una vez más, que nos manejamos con supuestos. En fin, consignas, lecciones o actividades de escritura que pueden sentirse "ajenas" para los padres o para los propios alumnos.

Titulamos este apartado "Volver extraño lo naturalizado" para reflexionar sobre la productividad de las consignas de "invención" y extrañamiento en la enseñanza de la lengua. Pero pensamos también esta idea para reflexionar acerca de las propias prácticas docentes, para extrañar ciertas máximas didácticas, para poner en suspenso las creencias y los supuestos, para tomar distancia de ciertas ideas cristalizadas sobre las "adecuadas metodologías", "los nuevos contenidos" o "los buenos manuales".

Creemos que son las reflexiones que surgen de las escenas cotidianas, las propias y la de los colegas, las que nos permitirán llegar a una comprensión más profunda del aula. Quizás el relato de una clase, un diario o un pequeño ensayo sean géneros-instrumentos que nos permitan imaginar, probar, equivocarnos y también sugerir.

Una práctica situada, según intentamos proponer en este libro, que atienda a las "lenguas propias" y a las "lenguas ajenas", o las que creemos propias y ajenas; como diría Gianni Rodari: "El uso total de la palabra para todos. No para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo".

18 Litwin, E., Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior, Buenos Aires, Paidós, 1997.

19 Recomendamos al respecto el siguiente artículo: Cortés, M., "Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza", en Alvarado, M. (coord.), Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura, Buenos Aires, Manantial, 2001, que presenta un claro recorrido por las clasificaciones existentes y los marcos desde los que surgen.

20 En casi todos los relatos observábamos que la lectura de Edgar Allan Poe realizada en clases a principio de año podría estar funcionando como "modelo" en la manera de construir estos textos. Yésica, por ejemplo, resuelve su historia contando desde la cárcel lo sucedido, al igual que aquel alcohólico de "El gato negro", que arma su relato a la manera de una confesión desde el encierro.

21 La noción de "distancia" la tomamos de Bixio, B. y Heredia, L. Distancia cultural y distancia lingüística, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

22 Rockwell, E., "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", en DiversCite Langues. En ligne, vol. V. Disponible en: www.teluq.uquebec.ca/diverscite. Con la categoría de apropiación analiza los usos que los grupos indígenas han dado a la escritura, pero aquí nos parece interesante para analizar los usos, a veces imprevisibles e insospechados, que hacen los alumnos en situación de escritores.

23 Interesantes consignas sobre estilos de escritura e imágenes de escritor en Cuesta, C., Lengua 3. La maquinaria literaria, Buenos Aires, Longseller, 2001.

24 En Fantasía e imaginación. Su poder en la enseñanza (Madrid, Morata, 1994), Egan discute ciertos enunciados que se han tomado como máximas indiscutibles, tales como que siempre se debe partir de lo concreto para entender lo abstracto, de lo conocido para comprender lo desconocido, de lo simple a lo complejo. Los ejemplos que toma de clases efectivas muestran cómo estos enunciados deben ser puestos en duda.

25 En Alvarado, M., "Escritura e invención en la escuela", en AA.VV., Los CBC y la enseñanza de la lengua, Buenos Aires, AZ, 1997.

26 Esta metáfora es del grupo Grafein en Tobelem, M. y otros, El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura, Buenos Aires, Santillana, 1994.

27 Remitimos para un desarrollo amplio y detallado, anclado en prácticas concretas de escritura a Frugoni, S., Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006. Para una historización del papel de la escritura en la escuela sugerimos el artículo Alvarado, M., "La escritura en la escuela secundaria. De la expresión a la producción", en Versiones, nº 6, Buenos Aires, 1996. En relación con las prácticas de lectura, que no hemos trabajado aquí, ver Cuesta, C., Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

28 Alvarado, M., Bombini, G. y otros, El nuevo escriturón, Buenos Aires, El Hacedor, 1994. Otras consignas interesantes para trabajar los problemas revisados en el capítulo anterior son "Caperucita Roja" y "Ventajas y desventajas".

29 El sociólogo de la educación Basil Berstein realizó sus investigaciones durante 40 años en escuelas de Inglaterra y clasifica a éstas según sostengan un currículum implícito o explícito. Cuestiona que ciertas escuelas estén atravesadas por un currículum implícito, especialmente aquellas en que asisten grupos sociales que no comparten los mismos supuestos o formas de interacción que los de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, M., “Escritura e invención en la escuela”, en AA.VV., *Los CBC y la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, AZ, 1997.

Alvarado, M., “La escritura en la escuela secundaria. De la expresión a la producción”, en *Versiones*, nº 6, Buenos Aires, 1996.

Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial, 2001.

Bajtín, M., *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1997.

Bertely Busquets, M., *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2000.

Bixio, B., “Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado”, en *Lulú Coquette*, nº 2, Barcelona, noviembre de 2003.

Bixio, B. y Heredia, L., Distancia cultural y lingüística, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

Blanche-Benveniste, C., “La escritura del lenguaje dominguero”, en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI, 1986.

Bombini, G., “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”, en Lulú Coquette, nº 1, Buenos Aires, septiembre de 2001.

Bombini, G., Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960), Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

Bombini, G., Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, Rosario, Homo Sapiens, 1994.

Bombini, G. y Krickeberg, G., “De texto, los libros 1”, en Otras tramas, Rosario, Homo Sapiens, 1995.

Bourdieu, P., Sociología y cultura, México, Grijalbo, 1990.

Bravo, M. J., Gramática en juego. Cuatro lecturas desde una perspectiva gramatical, Buenos Aires, Eudeba, 2000.

Bronckart, J.-P., Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?, Unesco, 1985.

Cook-Gumperz, J. (comp.), La construcción social de la alfabetización, Barcelona, Paidós, 1994.

Cuesta, C., Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Cuesta, C., Lengua 3. La maquinaria literaria, Buenos Aires, Longseller, 2001.

De Alba, A., Currículum: crisis, mitos y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

Egan, K., Fantasía e imaginación. Su poder en la enseñanza, Madrid, Morata, 1994.

Frugoni, S., Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Frugoni, S., “La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la didáctica de la lengua y la literatura”, en Lulú Coquette, nº 3, Buenos Aires, noviembre de 2005.

García Canclini, N., Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad, Barcelona, Gedisa, 2005.

Halliday, M., El lenguaje como semiótica social, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Iturrioz, P., “Política y planificación del lenguaje: una teoría del conflicto y un conflicto teórico”, en Lulú Coquette, nº 2, Barcelona, noviembre de 2003.

Jung, I. y López, L. E., Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación, Madrid, Morata, 1998.

Litwin, E., Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Neufeld, M. y Thisted, J., “El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”, en De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1999.

Pampillo, G., El taller de escritura, Buenos Aires, Plus Ultra, 1982.
Rockwell, E., “En torno al texto”, en La escuela cotidiana, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Rockwell, E., “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura”, en DiversCite Langues. En ligne, vol. V. Disponible en: www.teluq.uquebec.ca/diverscite.

Rodari, G., Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias, Buenos Aires, Colihue, 1998.

Sardi, V., "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela", en Lulú Coquette, nº 1, Buenos Aires, septiembre de 2001.

Sardi, V., Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Sawaya, S., "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunos presupuestos de la concepción constructivista", en Lulú Coquette, nº 4, Buenos Aires, 2006.

Tobelem, M. y otros, El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura, Buenos Aires, Santillana, 1994.

Listado de manuales y otros textos trabajados en el capítulo 2

Alvarado, M., Bombini, G. y otros, El nuevo escriturón, Buenos Aires, El Hacedor, 1994.

Cortés, M. y Bollini, R., Leer para escribir, Buenos Aires, El HacedorUBA, 1996.

Di Marzo, L., Atorresi, A., Reale, A. y otros, Lengua EGB, Buenos Aires, Aique, 1998.

García Montero, A., Schuvab, V. y Sarul, E., Los hacedores de textos 6, Buenos Aires, El Hacedor-Cronopio Azul, 2003.

LacauRosetti. Nuevo castellano 1, Buenos Aires, Kapeluz, 1980. Lescano, M. y Lombrado, S., Para comunicarnos. Lengua y Literatura, vols. I, II y III, Buenos Aires, El Eclipse, 1993.

Loprete, C., Lengua y Literatura 1, Buenos Aires, Plus Ultra, 1981. Lorenzini, E. y Ferman, C., Con palabras 1, Buenos Aires, Club de Estudio, 1991.

Marín, M., Lengua y Literatura, vols. 1, 2 y 3. Guía para el profesor, Buenos Aires, Aique, 1989.

Marín, M., Lengua 8º EGB, Buenos Aires, Aique, 1997. Marín, M., Lengua 7, Buenos Aires, Aique, 1997.

Mérega, H. y equipo, Lenguaje 7, Buenos Aires, Santillana, 1986.

Pérez Aguilar, G., Pérez del Cerro, A. y Vasallo, M., Lengua y Literatura 1, Buenos Aires, Santillana, 1988.

Petruzzi, H., Lorenzini, E. y Melgar, S., Castellano I. Libro para el profesor, Buenos Aires, Colihue, 1983.

Petruzzi, H., Ruiz, E. y Bannon, M., Tomo la palabra 7 EGB, Buenos Aires, Colihue, 1998.

Zamudio, B. y Pacho García, S., La historia del español, Buenos, Aires, Docencia, 1981.

Document Outline